

ISSN 2525-4332



INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

UESB





Sumário

Editorial	Daisi Teresinha Chapani	6
Relatos de Experiência:		
(RE)construindo Biologia: estágio supervisionado em regência no ensino remoto emergencial durante pandemia de covid-19 no Brasil	Jamerson Santos Bandeira Maria Danielle Araújo Mota	15
Estágio supervisionado em Química e os novos moldes da educação: um relato de experiência	Aniole dos Santos Ferreira Maíra Souza Machado Grasiely Faccin Borges	35
Uso de animações para o ensino inclusivo de imunologia: uma experiência docente	Joanna de Freitas Rocha Letícia de Castro Viana Erika Freitas Mota	52
A música acontece: relatos de experiências com música e cinema na escola de educação infantil	Mônica Araújo da Silva Wenceslao M. de Oliveira Jr	71
Relatos de Pesquisa e Ensaios:		
Práticas pedagógicas do Pibid Ciências da Natureza: mapeando tendências	Eril M. da Fonseca Crisna D. K. Bierhalz	91
Influências do Pibid no conceito e na efetividade da qualidade em educação	Nathália C. A. T. de Souza	106
As percepções dos egressos do Pibid da área de Ciências da Natureza: implicações do Programa na formação docente	Tailine Penedo Batista Eliane Gonçalves dos Santos	119
Ensinar por meio da Pedagogia por Projetos: reflexões acerca da prática de uma professora iniciante	Daiane Luzia de Matos Bueno Fabiana R. V. de O. Guilherme	135
A monitoria acadêmica como aliada no processo de formação teórico-prática de licenciandos em ciências biológicas	Maria Camila Braga Herikson Araújo de Freitas	155
Jogo Ping Pong Aritmético como apoio no processo ensino-aprendizagem das operações básicas: um relato de experiência	Rahilson Dias Costa Francisco E. da Silva Feitosa	171

**-Revista de Iniciação à Docência, v.6, n.2, 2021–
Publicação: dezembro, 2021 - ISSN 2525-4332**

- Quando vivências humanas constroem Oásis: reflexões a partir da pedagogia de Freire sobre a atuação do pedagogo na educação não formal
Carla da Silva de Jesus 189
Alice Costa Macedo
Jaqueline Braga Morais Cajaiba
- Educação Especial, Ensino de Ciências e contribuições do licenciado em Ciências Biológicas: investigações em uma APAE do Norte do Paraná
Nathália Ribeiro C. Barbosa 204
Carolina Borghi Mendes
- Potencialidades do processo de implementação de Unidades Didáticas Multiestratégicas para a formação inicial de professores de Química
Francisco Otávio C. Ferrarini 225
Amadeu Moura Bego
- Matemática na Prova Brasil: refletindo sobre a formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental
Claudionor de Oliveira Pastana 248
Erisnaldo Francisco Reis
Edilene de Freitas Gonçalves
- Roda de conversa: diálogo docente para o acompanhamento do ensino aprendizagem na EJA da Rede Estadual da Bahia
Adriana de Mello A. N. Silva 267
Nereida M. S. M. De Benedictis
- Formação continuada pós Pacto-BA e PNAIC: o ensino da leitura e da escrita no ERE à luz de fios discursivos freireanos
Márcia de Cássia S. Mendes 283
Maria Aparecida P. Gusmão
- Escola Sem Partido: representações da neutralidade política e ideológica no trabalho docente
Karina Mendonça Miranda 299
Andreia Cristina Freitas Barreto
- Ensaio:**
- O que entendemos por Mentalidade Científica? Construções, Sentidos e Significados
Fabiana Correia Moura 319
Marcos Antônio Pinto Ribeiro
- Dossiê Temático Paulo Freire: olhares sobre a formação docente**
- Apresentação do Dossiê “Paulo Freire: Olhares sobre a formação docente”
Ana Paula Solino Bastos 342
Simoni Tormöhlen Gehlen
- Relatos de Experiência:**
- A experiência do Pibid na UEMA sob os olhares freireanos: objetivos, metas e estratégias de formação profissional do Pibid na UEMA
Maria Goretti C. de Carvalho 345
Deuzimar Costa Serra
- Retalhos biográficos de uma professora iniciante
Flaviane Coutinho N. A. Rego 363
Helena Amaral da Fontoura
- Contribuições de práticas freireanas para a formação de professores/as: experiência de uma gestão escolar
Cosmerina de S. de Carvalho 380
Lilian Moreira Cruz
- O legado de Paulo Freire na formação de educadores em espaços formais e não-formais de ensino
Maria Teresinha Verle Kaefer 397
Taniamara Vizotto Chaves

Relatos de experiência: uma contribuição freiriana para pensar o trabalho do tutor virtual Maria Valdinete de P. Matias 415
João Batista Gonçalves Bueno

O desafio do estágio docente na modalidade remota como práxis em Mestrado Profissional em Psicologia da Saúde Luanna Lua Sousa Felício 433
Carmem Virgínia M. da Silva

Cartas à Dona Suzana: uma viagem de São Paulo a Salvador na formação de educadores científicos com Paulo Freire Rafael Vitame Kauano 452
Felipe Barbosa Dias
André Kyoshi Fujii Ferrazo
Paula de Oliveira Souza

Estudos de caso à luz da perspectiva freiriana: aprendizagens para a docência Ana Maria do Carmo 474
Andréia Francisco Afonso

Relatos de Pesquisa:

Uso de histórias em quadrinhos como recurso didático no ensino de geografia: uma possibilidade para trabalhar a categoria Lugar Ian Moura Martins 489
Teresa Cristina C. Borges
Adivan Ribeiro Garces Junior

O referencial freireano e as pesquisas sobre formação inicial de professores na área das ciências da natureza: considerações iniciais Pedro Neves da Rocha 507
Renato Eugênio da Silva Diniz

Formação docente, metodologias ativas e problematização: diálogos com Paulo Freire Thiago Jovane Nascimento 526
Sonia Regina de S. Fernandes

Ser tia ou professora? Profissionalidade na educação infantil, um olhar sobre as representações de professores do segmento Jeanny Meiry Sombra Silva 549

Contribuições de Paulo Freire na formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos: uma análise da produção científica sob a ótica do Methodi Ordinatio Juliane Retko Urban 565
Antonio Carlos Frasson

Lembranças freireanas: reflexões docentes para pensar a formação de professores na Educação de Jovens e Adultos Renato Antônio Ribeiro 583
Simone Sendin M. Guimarães

Valores e atitudes na formação de docentes de matemática Marinalva Lopes Ribeiro 603
Delma Ferreira de Oliveira

Contribuições de Paulo Freire para as práticas pedagógicas de formadores(as) de professores(as) que ensinam Matemática Ainá Montessanti Selingardi 620
Beatriz de Macêdo Zero
Samanta Margarida Milani

Ensaíos:

Paulo Freire e os modelos de formação docente: a práxis como categoria Caio Corrêa Derossi 641
Bethânia Medeiros Geremias

-Revista de Iniciação à Docência, v.6, n.2, 2021–
Publicação: dezembro, 2021 - ISSN 2525-4332

*O intelectual orgânico como educador popular:
aproximações entre as ideias de Antonio Gramsci e Paulo
Freire*

Flávia Ribeiro Amaro 659

*Direitos humanos, valores morais e educação libertadora:
diálogos para a construção da autonomia na escola*

Rita Melissa Lepre 675
Isabel Cristina de Campos
Eduardo Silva Benetti
Matheus Estevão F. da Silva

EDITORIAL

Um dos aspectos mais importantes da produção do conhecimento científico é a avaliação por pares. Esse processo se desenvolve em diversos âmbitos: na apresentação do projeto para as agências financiadoras e/ou reguladoras, na apresentação em grupos de pesquisa, na apresentação de trabalhos em congressos, em bancas de qualificação e de defesa etc.

Um desses momentos de validação do conhecimento pelos pares ocorre quando um artigo é submetido a um periódico científico. Nesse processo, o texto é avaliado por pesquisadores experientes que apresentam um parecer detalhando os pontos fortes e as fragilidades do manuscrito.

Na Revista de Iniciação à Docência, os manuscritos submetidos passam por duas etapas de avaliação: a primeira pela equipe técnica e a segunda por revisores *ad hoc*.

A maior parte da rejeição dos artigos ocorre na primeira fase da avaliação. Dos artigos submetidos para este número, cerca de 42% foram rejeitados logo na entrada. A principal causa foi a identificação dos autores, que não é permitida, pois a RID usa o sistema duplo-cego de avaliação. Outras causas de rejeição nessa etapa foram o não atendimento às normas da revista e a não adequação ao seu escopo. Tal rejeição não é definitiva, pois, corrigindo-se os problemas apontados, os manuscritos podem ser submetidos novamente, o que, de fato, ocorreu com a maioria.

Os artigos que passaram por esse primeiro crivo seguiram para avaliação de pesquisadores cadastrados na RID para executarem essa tarefa. Os manuscritos são enviados para dois revisores e, em caso de pareceres discrepantes, um terceiro pesquisador é acionado.

Na RID, os avaliadores, também chamados de revisores ou pareceristas, são doutores ou doutorandos em educação ou áreas afins e apresentam relevante produção científica nos campos do ensino e/ou da formação de professores. Esses pesquisadores trabalham voluntariamente, doando seu tempo para avaliação dos manuscritos submetidos, colaborando, assim, para o aperfeiçoamento dos artigos submetidos e garantido a qualidade dos trabalhos divulgados pela RID.

O revisor designado deve avaliar o trabalho com base nos critérios definidos pela equipe editorial. Esses critérios são os mesmo que estão publicados na página da RID e que, portanto, os autores têm acesso. Além de atribuir um dos conceitos definidos para cada um dos itens (excelente, bom, regular ou insuficiente), o revisor deve elaborar um parecer final. Facultativamente, pode também incluir um arquivo com críticas e sugestões.

Alguns revisores apresentam pareceres mais detalhados e outros, mais breves,

no entanto, todos colaboram fornecendo informações importantes para fundamentar a decisão final das editoras. Idealmente, esses pareceres devem servir também para o aperfeiçoamento dos manuscritos, inclusive daqueles que foram recusados.

Atualmente, a RID conta com 322 avaliadores cadastrados, o que é muito pouco para que possamos dar a agilidade necessária ao fluxo de avaliação. Por isso, estamos em campanha permanente para o cadastramento de novos pesquisadores que possam realizar essa tarefa.

Neste número, foram mobilizados quase 200 revisores para avaliar os 90 manuscritos que passaram para esta fase. Deixamos aqui nossos agradecimentos a esses abnegados servidores da ciência, cujo trabalho, nem sempre adequadamente reconhecido, tem sido essencial para a qualidade dos trabalhos publicados.

Para realização deste número, contamos ainda com a participação das professoras Ana Paula Solino Bastos (Ufal) e Simoni Tormöhlen Gehlen (Uesc), que de forma solidária e muito competente, responsabilizaram-se pela editoração dos artigos submetidos ao Dossiê “Paulo Freire: olhares sobre a formação docente”, produzido em homenagem aos cem anos de nascimento do Patrono da Educação Brasileira.

Apresentamos, assim, um número denso e bastante eclético que, embora mantendo a formação e o trabalho docentes no centro do debate, traz contribuições que exploram temas, espaços, metodologias e práticas bastante diversos.

Como não poderia deixar de ser, a pandemia de Covid-19 foi o pano de fundo para muitas das experiências, pesquisas e reflexões trazidas neste número. Nesse sentido, diversos artigos tratam das dificuldades, limitações e potencialidades de diferentes práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Gostaríamos de deixar nosso agradecimento a todos que tornaram este número possível: leitores, autores, revisores, editoras, equipe técnica, além da UESB, que oferece apoio institucional.

Artigos do Fluxo Contínuo

Quatro artigos relatam experiências variadas ocorridas em diversos espaços formativos. O primeiro deles, intitulado “(RE)construindo Biologia: estágio supervisionado em regência no ensino remoto emergencial durante pandemia de covid-19 no Brasil” relata uma experiência na disciplina de Biologia, no contexto do ERE, apontando os principais desafios enfrentados pelos docentes em formação, bem como, as possibilidades de superação apresentadas pelas metodologias ativas de ensino.

Outro artigo que também traz uma experiência no estágio supervisionado no contexto do ERE, denominado “Estágio supervisionado em Química e os novos moldes da educação: um relato de experiência”, apresenta, como o título indica, uma experiência de

estágio realizado de forma *online*, em aulas remotas de Química. Os autores discutem como essa experiência permitiu a construção de novos olhares dos futuros profissionais para a prática docente, evidenciando a necessidade de formação permanente para os professores.

Desta feita no contexto do ensino superior, o artigo “Uso de animações para o ensino inclusivo de imunologia: uma experiência docente”, apresenta uma experiência no ERE, no estágio de docência, em que foram utilizados vídeos animados inclusivos. A experiência serviu tanto para avaliação deste tipo de material quanto para fomentar reflexões sobre a docência.

“A música acontece: relatos de experiências com música e cinema na escola de educação infantil” apresenta narrativas de professoras sobre suas primeiras experimentações com a criação de música para pequenos filmes produzidos na Educação Infantil. O texto analisa os modos de envolvimento das crianças pequenas nesses processos de criação, tendo como mote a pergunta: o que seria música para cinema numa escola de educação infantil?

Em seguida, são apresentados treze artigos que trazem resultados de pesquisas com implicações para a formação docente.

Em “Práticas pedagógicas do Pibid Ciências da Natureza: mapeando tendências”, os autores buscaram identificar tendências temáticas, teóricas e metodológicas nas práticas pedagógicas de um subprojeto do Pibid, a partir da análise de conteúdo de relatórios do Projeto Institucional.

No artigo seguinte, intitulado “Influências do Pibid no conceito e na efetividade da qualidade em educação”, os autores analisam documentos oficiais sobre o programa e relatos de bolsistas de um subprojeto de Pedagogia, buscando compreender as influências do Pibid na concepção e na efetividade da qualidade em educação.

Buscando investigar percepções dos egressos do Pibid da área de Ciências da Natureza sobre as contribuições que o programa teve na sua formação inicial e na constituição da identidade docente, o artigo “As percepções dos egressos do Pibid da área de Ciências da Natureza: implicações do Programa na formação docente” traz o resultado da análise de teses e dissertações sobre o tema.

O artigo “Ensinar por meio da Pedagogia por Projetos: reflexões acerca da prática de uma professora iniciante” apresenta os resultados de uma pesquisa-ação que analisou a prática de uma docente em início de carreira, enquanto esta buscava adequar suas ações à perspectiva de ensino pela Pedagogia por Projetos.

Em “A monitoria acadêmica como aliada no processo de formação teórico-prática de licenciandos em ciências biológicas”, os autores analisam o significado atribuído à monitoria acadêmica. Os resultados apontaram para o reconhecimento de que a monitoria acadêmica tem reflexos significativos no processo de ensino-aprendizagem,

caracterizando-a como um suporte ao trabalho pedagógico.

O artigo “Jogo Ping Pong Aritmético como apoio no processo ensino-aprendizagem das operações básicas: um relato de experiência” traz as análises realizadas durante o desenvolvimento e a avaliação de um jogo digital educativo. Além da melhoria da capacidade dos estudantes em resolver operações matemáticas básicas, o jogo também colaborou para dinamizar as aulas *online*.

A partir de um estudo etnográfico realizado em uma instituição beneficente, o artigo “Quando vivências humanas constroem Oásis: reflexões a partir da pedagogia de Freire sobre a atuação do pedagogo na educação não formal” apresenta uma discussão a respeito dos métodos pedagógicos e da função do pedagogo na educação não formal.

Em “Educação Especial, Ensino de Ciências e contribuições do licenciado em Ciências Biológicas: investigações em uma APAE do Norte do Paraná”, encontramos os resultados de uma pesquisa sobre o processo de Ensino de Ciências em uma APAE. Constatou-se a importância da formação inicial docente em Ciências Biológicas que considere a educação especial e a educação inclusiva para ampliar o auxílio aos processos de ensino em diferentes instituições.

Com o propósito de compreender o movimento de reflexão crítica acerca da ação do replanejamento de Unidades Didáticas Multiestratégicas, foi realizado um estudo de caso, envolvendo estudantes de licenciatura. Os resultados são apresentados no artigo “Potencialidades do processo de implementação de Unidades Didáticas Multiestratégicas para a formação inicial de professores de Química”.

O artigo “Matemática na Prova Brasil: refletindo sobre a formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental” traz a análise do desempenho de acadêmicos de um curso de formação em exercício em Licenciatura em Pedagogia, a partir de um simulado da Prova Brasil na área de Matemática e discute questões relacionadas à formação e ao trabalho docentes, a partir dos resultados obtidos.

Em “Roda de conversa: diálogo docente para o acompanhamento do ensino aprendizagem na EJA da Rede Estadual da Bahia”, encontramos uma discussão a respeito da importância do diálogo entre docentes de uma escola para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No artigo “Formação continuada pós Pacto-BA e PNAIC: o ensino da leitura e da escrita no ERE à luz de fios discursivos freireanos”, temos os resultados de uma pesquisa que buscou levantar aspectos da teoria de Paulo Freire observados na prática de três professoras que participaram dos programas Pacto-BA e PNAIC.

Com o objetivo de compreender o entendimento de neutralidade política e ideológica contido nos documentos produzidos pela organização Escola Sem Partido, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, cujos resultados estão apresentados no artigo “Escola Sem Partido: representações da neutralidade política e

ideológica no trabalho docente”.

O último artigo deste bloco, é um ensaio teórico intitulado “O que entendemos por Mentalidade Científica? Construções, Sentidos e Significados”, que traz contribuições de Habermas, Bachelard e Freire para a compreensão da relação entre mentalidade científica e práxis pedagógica.

Artigos do Dossiê “Paulo Freire: olhares sobre a formação docente”.

Iniciamos este bloco apresentando oito artigos que relatam experiências que ocorreram em contextos diversos, mas que têm como elemento de ligação categorias freirianas utilizadas na reflexão, na ação e na análise dos fenômenos.

O primeiro deles, intitulado “A experiência do Pibid na UEMA sob os olhares freireanos: objetivos, metas e estratégias de formação profissional do Pibid na UEMA”, aborda uma experiência no contexto do Pibid, indicando que a iniciação à docência pode ser uma experiência dialógica positiva com o ambiente escolar, possibilitando a ampliação da consciência crítica do professor em formação.

Em seguida, o artigo “Retalhos biográficos de uma professora iniciante” apresenta a narrativa de uma docente, cuja experiência possibilitou a compreensão a trajetória de formação, potencializando processos autoformativos e produzindo implicações que fortaleceram o desenvolvimento profissional da professora, bem como a reflexão crítica sobre sua prática pedagógica.

No artigo “Contribuições de práticas freireanas para a formação de professores/as: experiência de uma gestão escolar”, encontramos o relato de uma experiência em gestão, cujas práticas foram fundamentadas pela pedagogia freiriana, e que visou contribuir para formação permanente de docentes e discentes.

Em “O legado de Paulo Freire na formação de educadores em espaços formais e não-formais de ensino”, temos o relato de uma experiência desenvolvida a partir de dois espaços formativos: um institucionalizado/formal, em cursos de licenciatura em física, e outro educação não formal, em um projeto de extensão, os quais têm se constituído como locais de resistência e formação, fortalecendo a busca por políticas emancipatórias e progressistas.

Na sequência, o artigo “Relatos de experiência: uma contribuição freiriana para pensar o trabalho do tutor virtual” apresenta uma experiência didático-pedagógico em ambiente virtual de aprendizagem, a qual foi mediada pelo diálogo e pela interação, conforme os pressupostos freirianos que embasaram a prática.

O artigo “O desafio do estágio docente na modalidade remota como práxis em Mestrado Profissional em Psicologia da Saúde” apresenta um relato de experiência, com a intenção de fornecer subsídios para a discussão a respeito do Estágio Docente no

Ensino Superior. A experiência descrita foi realizada na modalidade de ERE em virtude da pandemia de Covid-19.

Em “Cartas à Dona Suzana: uma viagem de São Paulo a Salvador na formação de educadores científicos com Paulo Freire”, encontramos o relato de uma de uma atividade didática desenvolvida com estudantes de licenciatura, que buscou analisar a potencialidade do uso de um documentário para a formação inicial de educadores científicos. Como produto da atividade, foram produzidas cartas destinadas à Dona Suzana, protagonista do documentário, com as quais os professores em formação puderam exercitar a dialogicidade e mobilizar aspectos da pedagogia problematizadora de Paulo Freire, a partir das relações temáticas significativas que emergiram de discussões em grupos.

O artigo “Estudos de caso à luz da perspectiva freiriana: aprendizagens para a docência” apresenta uma pesquisa em que bolsistas do Pibid elaboraram, aplicaram e avaliaram estudos de casos sobre o tema alimentação, seguindo os princípios de Paulo Freire para uma educação democrática, emancipatória e libertadora.

Na sequência, são apresentados oito artigos com resultados de pesquisas que utilizam as ideias de Paulo Freire como principal referencial teórico.

Assim, o artigo “Uso de histórias em quadrinhos como recurso didático no ensino de geografia: uma possibilidade para trabalhar a categoria Lugar”, apresenta os resultados de uma pesquisa participante que analisou o uso de histórias em quadrinhos como um recurso didático, objetivando uma aproximação teórica do estudo da categoria geográfica Lugar com a realidade dos alunos.

Em seguida, o artigo “O referencial freireano e as pesquisas sobre formação inicial de professores na área das ciências da natureza: considerações iniciais” apresenta os resultados da análise de conteúdo realizada em artigos, teses e dissertações que discutem a perspectiva freiriana em pesquisas sobre formação inicial de professores das ciências da natureza.

“Formação docente, metodologias ativas e problematização: diálogos com Paulo Freire” é um texto resultante de uma pesquisa bibliográfica a respeito do uso de metodologias ativas da problematização como possibilidade para a formação docente.

O artigo “Ser tia ou professora? profissionalidade na educação infantil, um olhar sobre as representações de professores do segmento” traz os resultados de uma pesquisa realizada com pedagogas concluintes de uma pós-graduação *lato-sensu*, buscando compreender como elas se representam e como percebem as representações que a sociedade faz do trabalho docente na educação infantil. O estudo evidenciou também o desejo de reconhecimento da educação infantil como uma etapa da educação básica.

Na sequência, temos “Contribuições de Paulo Freire na formação de professores

para a Educação de Jovens e Adultos: uma análise da produção científica sob a ótica do *Methodi Ordinatio*”, que apresenta uma revisão bibliográfica sistemática, buscando identificar a produção científica referente à contribuição de Paulo Freire para a formação de professores para a EJA.

O artigo “Lembranças freireanas: reflexões docentes para pensar a formação de professores na Educação de Jovens e Adultos” apresenta os resultados de uma investigação que procurou saber se, nas lembranças que emergem dos processos formativos de docentes da EJA, Paulo Freire se fez/faz presente. Vários conceitos-chave e/ou ideias freirianas emergiram nas lembranças resgatadas pelos docentes, mostrando que o legado do grande educador brasileiro está presente e pode dar suporte à prática docente na EJA.

Na sequência, o artigo “Valores e atitudes na formação de docentes de matemática” traz os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo conhecer atitudes e valores que fundamentam a relação educativa de professores universitários que trabalham com a formação de futuros docentes de Matemática. Tais resultados mostram que a relação educativa dos docentes se pauta em valores e atitudes humanísticos, tais como: ética, justiça, amorosidade, abertura ao diálogo, empatia, escuta ativa e respeito aos estudantes.

O artigo “Contribuições de Paulo Freire para as práticas pedagógicas de formadores(as) de professores(as) que ensinam Matemática” parte de narrativas de formadores de professores para compreender as potencialidades da obra de Paulo Freire para o trabalho docente e a formação permanente.

Finalizando o dossiê, são apresentados três ensaios teóricos. O primeiro deles, intitulado “Paulo Freire e os modelos de formação docente: a práxis como categoria”, busca analisar e compreender os contributos de Paulo Freire para o campo de pesquisas em formação de professores, refletindo sobre as interfaces de suas teorizações com o modelo de formação crítica, considerando a categoria de práxis para a aprendizagem e o desenvolvimento de educadores.

Em seguida, o artigo “O intelectual orgânico como educador popular: aproximações entre as ideias de Antonio Gramsci e Paulo Freire” discute as aproximações entre as ideias de Antonio Gramsci sobre o papel do “intelectual orgânico” e de Paulo Freire sobre o papel do “educador popular”, a partir da análise da obra de ambos os autores, buscando por pontos de convergência em suas formulações teóricas sobre a relação estabelecida entre educação, cultura e política na dinâmica de vida das sociedades.

E encerrando o dossiê, temos o artigo “Direitos humanos, valores morais e educação libertadora: diálogos para a construção da autonomia na escola”, que procura relacionar o trabalho pedagógico voltado à Educação em Direitos Humanos à Educação em Valores na escola e à Educação Libertadora em Paulo Freire, as quais, embora

**-Revista de Iniciação à Docência, v.6, n.2, 2021–
Publicação: dezembro, 2021 - ISSN 2525-4332**

apresentem especificidades epistemológicas e metodológicas, convergem para o objetivo comum de almejar a autonomia moral dos sujeitos, para que, a partir de raciocínios e juízos morais mais elevados, baseados em princípios universais, seja possível a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Dezembro, 2021
Profa. Dra. Daisi Teresinha Chapani
Editora

RID - Uesb, Revista de Iniciação à Docência

Equipe Editorial

Conselho Editorial:

Prof^a. Dra Amparo Zacarés Pamblanco (Profesora Departamento de Historia, Geografía y Arte. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universitat Jaume I, Espanha).

Prof^a. Dra. Ana Cristina Santos Duarte (Departamento de Ciências Biológicas, UESB, Brasil)

Prof^a. Dra. Beatriz Saleme Corrêa Cortela (Faculdade de Ciências, UNESP, Brasil).

Prof. Dr. Bruno Ferreira dos Santos (Departamento de Ciência, Tecnologia e Exatas, UESB, Brasil).

Prof^a. Dra. Daisi Teresinha Chapani (Professora Aposentada, UESB, Brasil)

Prof^a. Dra. Diana Lineth Parga Lozano (Departamento de Química, Universidad Pedagógica Nacional, Colômbia).

Prof. Dr. José Beltrán Llavador (Departamento de Sociología e Antropología Social, Universidade de Valência, Espanha).

Profa. Dra. Nataly Carvalho Lopes (Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de São Carlos).

Prof. Dr. Paulo Marcelo M. Teixeira (Departamento de Ciências Biológicas, UESB, Brasil)

Prof^a. Dra. Talamira Taita R. Brito (Departamento de Filosofia e Ciências Humanas, UESB, Brasil)

Equipe Técnica:

Ms. Alaércio Moura Peixoto de Jesus

Ms. Maira Souza Machado

Co-Editor

Ms. Alaércio Moura Peixoto de Jesus

Editoras Convidadas – Dossiê Temático “Paulo Freire: olhares sobre a formação docente”

Profa. Dra. Ana Paula Solino Bastos (Ufal)

Profa. Dra. Simoni Tormöhlen Gehlen (Uesc)

Editoras

Profa. Dra. Ana Cristina Santos Duarte

Profa. Dra. Daisi Teresinha Chapani

Profa. Dra. Talamira Taita Rodrigues Brito

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Campus Universitário de Jequié/BA



(RE)construindo Biologia: estágio supervisionado em regência no ensino remoto emergencial durante pandemia de covid-19 no Brasil

(RE)building Biology: supervised internship in conducting in remote emergency teaching during the covid-19 pandemic in Brazil

*Jamerson Santos Bandeira¹
Maria Danielle Araújo Mota²*

Resumo

O presente estudo tem como objetivo investigar quais são as dificuldades que professores e estudantes da disciplina de Biologia têm enfrentado durante a pandemia de COVID-19, no contexto de Ensino Remoto Emergencial de uma escola pública do estado de Alagoas. Também busca investigar quais são as possibilidades atenuantes para essas dificuldades, de acordo com as experiências vivenciadas durante as atividades escolares do componente curricular Estágio Supervisionado. Trata-se de um relato de experiência que, metodologicamente, configura-se como uma pesquisa de natureza exploratória, descritiva, de abordagem qualitativa, que considerou as experiências adquiridas durante a realização das atividades escolares do Estágio Supervisionado em regência para a disciplina de Biologia. Como resultado da pesquisa, ficou claro que, durante o Ensino Remoto Emergencial, os desafios pelos quais professores e estudantes da disciplina de Biologia têm passado consistem em problemas relacionados à desigualdade de acesso à internet e às diversas tecnologias digitais básicas. Também foi possível constatar deficiências na alfabetização tecnológica e tentativas frustradas de transpor metodologias de ensino centradas no professor e seu conteúdo para um contexto remoto. Neste sentido, a utilização de metodologias ativas de ensino mostrou ser uma possibilidade viável para atenuar essas dificuldades, promovendo motivação, engajamento e maior autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de Biologia. Estágio Supervisionado. Ensino remoto. Metodologias ativas. COVID-19.

Abstract

This study aims to investigate the difficulties that Biology teachers and students have

¹ Mestrando do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM), Universidade Federal de Alagoas, Campus A. C. Simões. Atua na área de Ensino por Investigação. E-mail: jamerson.bandeira@im.ufal.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2362-6535>

² Professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus A.C Simões. Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC), Eixo Ensino de Ciências. Licenciada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI-UECE). Professora dos Programas: PPGECIM/ UFAL e PPGEFOP/UFAL. Atua na área de Formação de Professores de Ciências e Biologia e Ensino por investigação. E-mail: danielle.araujo@icbs.ufal.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7305-647>

faced during the COVID-19 pandemic, in the context of Emergency Remote Teaching in a public school in the state of Alagoas. It also seeks to investigate what are the mitigating possibilities for these difficulties, according to the experiences lived during the school activities of the Supervised Internship curriculum component. This is an experience report that, methodologically, configures itself as exploratory, descriptive research, with a qualitative approach, which considered the experiences acquired during the performance of school activities of the Supervised Internship in regency for the discipline of Biology. As a result of the research, it became clear that, during Emergency Remote Teaching, the challenges that Biology professors and students have gone through consist of problems related to the inequality of access to the internet and the various basic digital technologies. It was also possible to observe deficiencies in technological literacy and frustrated attempts to transpose teaching methodologies centered on the teacher and their content to a remote context. In this sense, the use of active teaching methodologies proved to be a viable possibility to alleviate these difficulties, promoting motivation, engagement, and greater autonomy in the teaching-learning process.

Keywords: Biology teaching. Supervised Internship. Remote teaching. Active methodologies. COVID-19.

Introdução

Como consequência do isolamento social, para a área da educação, decorrente da pandemia de COVID-19 houve notório e crescente desenvolvimento de demandas quanto às alternativas de continuidade para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes de licenciatura. Para atender a essas demandas, a modalidade de ensino remoto se mostrou a mais viável para o atual contexto de isolamento social, por meio das plataformas digitais (GONÇALVES; AVELINO, 2020).

Como alternativa possível para minimizar os impactos advindos do período sem aulas presenciais, vivenciado pelas escolas da rede pública do estado de Alagoas, surgiu, então, o Ensino Remoto Emergencial (ERE), alternativa de ensino em que as aulas ocorrem remotamente, de forma síncrona e assíncrona (COSTA, 2020).

É evidente que, para que haja continuidade na formação dos futuros professores, o Estágio Supervisionado, como componente curricular essencial para que sejam superadas as barreiras que separam a teoria da prática docente, precisa agregar as atividades escolares ao cotidiano escolar, o que se fazia presencialmente.

Apesar de tal correlação entre teoria e prática, proporcionada pelo Estágio Supervisionado, ser elemento característico desse componente curricular, mesmo em modalidade de ensino presencial, é preciso compreender que houve transformação do cotidiano escolar, da modalidade presencial para a remota.

Dessa forma, um novo Estágio Supervisionado em regência precisa ser estruturado, para que se atenda às necessidades formativas dos licenciandos, tendo em vista o novo mercado de trabalho docente remoto, moldado pela medida de isolamento

social decorrente da pandemia do novo coronavírus, representada pela sigla COVID-19 (do inglês: *Corona Virus Disease*).

Para Souza e Ferreira (2020), o Estágio Supervisionado é um direito assistido ao licenciando, mesmo em um contexto de risco de vida como na pandemia de COVID-19. As autoras afirmam, ainda, que a profissão docente é capaz de produzir conhecimento nas interações entre professor e estudante, seja por meio remoto ou presencial.

Considerando tal capacidade, é, então, justificada a oferta do componente curricular Estágio Supervisionado, tendo em vista que tal oferta se configura como uma oportunidade de se pensar novo paradigma de formação para a profissão docente, permitindo a aquisição de novas habilidades e competências.

Nessa perspectiva, diante das adversidades que acometeram professores e estudantes da disciplina de Biologia em decorrência da adoção do Ensino Remoto Emergencial nas escolas públicas alagoanas, percebe-se a necessidade de se investigar, sob a perspectiva do estagiário, quais são os desafios que esses protagonistas da educação têm vivenciado. Também se faz necessário investigar o que compromete o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos discentes, bem como quais são as possibilidades atenuantes para estes desafios.

As observações da realidade escolar na qual os estudantes e o professor supervisor deste Estágio Supervisionado em regência para a disciplina de Biologia estavam inseridos, serviram de motivação para a realização desta pesquisa. Nesse sentido, foram considerados os diversos desafios enfrentados no decorrer do estágio, relacionados à desigualdade de acesso à *internet* e às tecnologias básicas, bem como à desmotivação e à falta de engajamento por parte dos discentes.

A partir daí, faz-se a seguinte pergunta: quais são os desafios advindos da condição imposta pela alternativa de ERE para professores e estudantes da disciplina de Biologia da rede pública de ensino, bem como suas possibilidades atenuantes para que estes desafios sejam superados?

Nesse sentido, objetivou-se investigar quais são as dificuldades que professores e estudantes da disciplina de Biologia, de uma escola da rede pública do estado de Alagoas, têm enfrentado durante a pandemia no contexto de ensino remoto. Também se considerou como objetivo desta pesquisa investigar quais são as possibilidades atenuantes para essas dificuldades, de acordo com as experiências vivenciadas durante as atividades escolares do componente curricular Estágio Supervisionado em regência.

Portanto, este artigo é um relato de experiência das atividades escolares de Estágio Supervisionado em regência para o ensino de Biologia, durante modalidade de ERE em escola da rede pública do estado de Alagoas.

O Estágio Supervisionado no contexto da pandemia de COVID-19

Desde março de 2020, quando declarado oficialmente pela Organização Mundial da Saúde (OMS)³ o estado de pandemia referente à COVID-19, o Brasil e demais países do mundo vêm adotando o isolamento social como medida sanitária necessária para a contenção da infecção pelo vírus SARS-CoV-2 (WHO, 2020).

Para Costa (2020), tais medidas de distanciamento tiveram impactos expressivos no setor educacional brasileiro. Nesse sentido, surge o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que segundo a autora, trata-se de uma alternativa de ensino, mediada por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), em que a carga horária das disciplinas é dividida entre momentos síncronos e assíncronos, de atividades escolares.

Em abril de 2020, a fim de orientar os professores quanto ao ensino remoto, em contexto pandêmico, a Secretaria da Educação do Estado de Alagoas (SEDUC) publicou o Regime Especial de Atividades Escolares não Presenciais (REAENP). O documento apresentou diretrizes de como as disciplinas funcionariam de forma interdisciplinar, divididas por área, em um formato Laboratorial de Aprendizagem, tendo como parâmetro a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 e o Referencial Curricular de Alagoas (ReCAL) (ALAGOAS, 2020).

Somente em julho de 2020, o Ministério da Educação emitiu o parecer CNE/CP nº: 11/2020 (BRASIL, 2020a), com as devidas orientações para a realização das atividades escolares presenciais e não presenciais durante a pandemia no Brasil, fazendo ressalvas quanto aos desafios da modalidade de ensino não presencial. Segundo o parecer, estes desafios estão relacionados, principalmente, à dificuldade que os professores têm em desenvolver aulas remotas por conta da acessibilidade dos estudantes à *internet* e tecnologias digitais básicas.

Apesar dos desafios de acessibilidade digital, além da falta de preparo formal para os profissionais de educação, em fevereiro de 2021, a SEDUC publicou, por meio de Diário Oficial, que as aulas para o ano letivo de 2021 na rede estadual de ensino deveriam voltar, de forma remota, no dia dez de março do mesmo ano (ALAGOAS, 2021).

Neste mesmo sentido, o Ministério da Educação, por meio do parecer CNE/CP nº 5 de 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020b), aprovou a continuidade dos Estágios Supervisionados para os cursos de licenciatura, permitindo a aproximação entre os estagiários e a escola por meio de plataformas tecnológicas.

Dessa forma, a modalidade remota emergencial do Estágio Supervisionado encontra amparo na utilização das TDIC, já antes utilizadas na modalidade de Ensino a Distância (EaD), desde que preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular de 2018 (GONÇALVES; AVELINO, 2020).

³ A Organização Mundial da Saúde (OMS) é uma agência das Nações Unidas, especializada em questões de saúde global, com o objetivo de garantir saúde e bem-estar para todos os seres humanos (WHO, 2020).

É nesse contexto que o componente curricular de Estágio Supervisionado em regência é ofertado, visando à formação docente com experiência em ERE, em escolas públicas da rede estadual de Alagoas, proporcionando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas para esse tipo de ensino.

Dessa forma, segundo Souza e Ferreira (2020), é possível a oferta do Estágio Supervisionado em modalidade remota, caracterizada pela regência em Ensino Médio, desde que haja aulas *on-line* para planejamento das atividades escolares, formação para uso do ambiente virtual por docentes e discentes e garantia de acesso e inclusão digital.

Segundo Chapani, Santos e Ribeiro (2016), é emergente a necessidade de inovações na formação dos professores de Ciências e Biologia, o que se reflete no crescimento de programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

No entanto, tais inovações quanto à formação docente para um mercado de trabalho remoto, onde se exige maior proficiência na utilização das TDIC necessárias, além da capacidade de resolução de problemas quanto ao acesso às tecnologias digitais e à *internet* pelos estudantes, não foram contempladas pelo componente curricular em questão.

Nesse sentido, como discutido por Gonçalves e Avelino (2020), a oferta do componente curricular de Estágio Supervisionado em regência durante o ERE se caracteriza como de suma importância na aquisição de novas habilidades e competências pelos professores em formação.

Para o estado de Alagoas, as disciplinas escolares devem funcionar de forma interdisciplinar, divididas por área, em formato de Laboratório de Aprendizagem, como descrito no Guia de Implementação do REAENP, para os Laboratórios de Aprendizagem nas Unidades de Ensino da Rede Pública do estado (ALAGOAS, 2020).

É nesse contexto de ensino remoto interdisciplinar estadual que o estagiário, partindo do todo da área de Ciências da Natureza até chegar nas especificidades da Biologia, deve desenvolver suas atividades escolares, de forma a proporcionar maior experiência para um mercado de trabalho emergente, pautado nas TDIC. Dessa forma, tais tecnologias precisam ser reconhecidas como ferramentas essenciais no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes em modalidade remota emergencial.

Para Pimenta e Lima (2014), é no processo de formação que se consolidam as opções e intenções da profissão. Para tanto, faz-se necessário que tal eixo curricular se caracterize como um espaço de reflexão, vivência e crítica, no qual a identidade do professor é gerada, construída e referida. Segundo as autoras, é no confronto com as representações e as demandas sociais, propiciado pelas vivências de estágio, que a identidade construída durante o processo de formação será reconhecida.

Nesse sentido, esse novo contexto remoto emergencial se configura como fator de grande importância para a formação dos futuros docentes, contribuindo para a construção da identidade desse novo profissional da educação, muito mais familiarização com as TDIC que em tempos que antecederam a pandemia de COVID-19, a partir da reelaboração constante dos saberes.

O Ensino Remoto Emergencial e a utilização das TDIC no ensino de Biologia

A construção do conhecimento não é algo estático, mas se encontra em constante mudança, de acordo com o desenvolvimento cultural e tecnológico da sociedade ao longo dos anos. De acordo com Martins, Moura e Bernardo (2018), tal construção depende da coletividade e de seu meio sociocultural e, portanto, caracterizada pelas relações entre os seres sociais. Assim, o conhecimento não pode ser construído individualmente, mas depende das relações sociais que compõem seu entorno, influenciando e sendo influenciado pelos avanços tecnológicos e científicos (REGO, 1995).

A sociedade contemporânea vem sofrendo constantes mudanças e adaptações culturais econômicas e sociais em decorrência dos avanços tecnológicos e científicos, no qual a Biologia tem assumido papel protagonista, o que pode ser observado a partir das constantes descobertas científicas. Esse protagonismo perpassa não só o meio acadêmico, mas também alcança o público em geral e, conseqüentemente, a comunidade escolar, por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (PEDRANCINI et al, 2007).

Para Coelho, Silva e Pirovani (2020), devido ao crescente avanço tecnológico, os conhecimentos biológicos têm se tornado cada vez mais amplos e complexos, e, dessa forma, para que o professor tenha êxito em sala de aula, é preciso que ele pense em metodologias de ensino que sejam capazes de alfabetizar cientificamente os estudantes.

Nesse sentido, faz-se necessário considerar o contexto social e cultural tecnológico no qual estão inseridos esses estudantes, agora mais do que em qualquer outra época, tendo em vista os impactos e abruptas mudanças sofridas pelo sistema educacional brasileiro em decorrência da pandemia de COVID-19.

O mundo vive na era da imersão digital, em que a *internet* ocupa grande parte do tempo das pessoas, principalmente do jovem em idade escolar. Sobre todo e qualquer segmento social contemporâneo, é emergente um novo olhar para a comunicação informacional, que resulta na formação de novos hábitos comportamentais, voltados para o investimento tecnológico (GONÇALVES; AVELINO, 2020).

Segundo Lévy (1999), novos hábitos comportamentais contemporâneos definem novos conceitos e acepções para uma sociedade informacional, ao que ele chama de cibercultura. Para o autor, a *cibercultura* é o conjunto das técnicas materiais e intelectuais relacionadas às práticas, atitudes, modos de pensamento e valores sociais que,

historicamente, e de forma gradual, são moldadas de acordo com o desenvolvimento cultural do ciberespaço.

Inseridos neste contexto de *cibercultura*, é notório que os estudantes contemporâneos, cercados pelas TDIC, não mudaram somente seu modo de falar, de se vestir ou de se expressar, como já observado nas diversas gerações anteriores. Houve uma mudança íngreme, de tal forma que se faz impossível voltar atrás. A esses estudantes, Prensky (2001) chama de nativos digitais.

Os impactos advindos do isolamento social causaram diversos problemas no sistema educacional alagoano. Os estudantes da rede estadual de ensino ficaram temporariamente sem atividades escolares formais, e tal hiato acabou por gerar desânimo nos discentes e professores, cujo resultado, de forma geral, segundo Vieira e Silva (2020) é uma acentuada desmotivação quanto a realização de atividades.

Para Oliveira e Souza (2020), a utilização de tecnologias digitais de ensino pode ser uma alternativa viável para atenuar alguns dos problemas do sistema de ensino brasileiro advindos da pandemia, relacionados à continuidade do ensino formal escolar. A partir daí, o ensino presencial precisou ser transposto para os meios digitais.

É nesse contexto que as TDIC, mais do que em contextos anteriores, assumem um papel crucial para o andamento e bom funcionamento do ERE, já que protagonizam como agentes de conexão relacional entre professores e estudantes. Nesse sentido, computadores, *smartphones*, *tablets*, entre outros, tornam-se de grande importância para a mediação na modalidade remota de ensino, quando existe acesso à *internet* pelos estudantes e professores.

Portanto, de acordo com Silva e Sales (2017), é imprescindível que discentes e docentes tenham proficiência na utilização das tecnologias disponíveis, o que é justificado, tendo em vista a importância do uso adequado dessas ferramentas tecnológicas durante esse período do sistema de educação brasileiro.

Se, por um lado, a adoção do ERE oportunizou a continuidade das atividades escolares formais para aqueles com acesso à *internet* e às tecnologias digitais básicas, por outro lado, trouxe à tona diversos desafios, relacionados às desigualdades no acesso à *internet* e a essas tecnologias. Tais desafios configuram situações adversas nos lares brasileiros, especialmente dos estudantes de escolas públicas do estado de Alagoas, ao que levanta questionamentos quanto o caráter inclusivo dessas tecnologias.

Metodologia

O presente estudo é um relato de experiência, cuja metodologia é de natureza exploratória, descritiva e de abordagem qualitativa. De acordo com Cavalcante e Lima (2012), um relato de experiência consiste em uma ferramenta metodológica, descritiva, que tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre experiência vivida em determinado

âmbito de interesse.

Portanto, esta pesquisa tem por finalidade relatar, do ponto de vista do estagiário, quais são os desafios advindos da atual condição imposta pela adoção da alternativa de Ensino Remoto Emergencial para estudantes e professores da disciplina de Biologia em uma escola pública do estado de Alagoas.

O artigo também busca responder quais são as possibilidades para que tais desafios sejam atenuados, de acordo com as vivências resultantes das atividades escolares do componente de Estágio Supervisionado em regência, que se deu durante o primeiro semestre de 2020.

Quanto à disciplina de Biologia aqui mencionada, as atividades escolares envolveram três turmas de primeiro ano integral do Ensino Médio (primeiros anos 1, 2 e 3), que compartilharam do mesmo horário de aulas e da mesma sala virtual, na plataforma *Google Meet*, com uma carga horária de três horas semanais para cada turma.

A escola-campo desta pesquisa atende às demandas de estudantes oriundos de todo Centro da cidade de Rio Largo e arredores, região metropolitana em Alagoas. São ofertadas vagas para todos os anos do Ensino Médio, com quatro discentes de Educação Especial, 335 da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e 425 do Ensino Médio regular.

Embora fosse possível contabilizar quantos estudantes participaram das aulas síncronas, por falta de articulação entre professores e gestor, a escola não soube informar qual o percentual de discentes que tiveram acesso à *internet* durante o estágio. Para aqueles sem acesso, foi disponibilizado um roteiro quinzenal, entregue presencialmente, no prédio da instituição.

O Laboratório de Aprendizagem trabalhado na disciplina de Biologia durante o estágio, como sugerido pelo REAENP, foi o de Desenvolvimento de Ideias Inovadoras, que tem o objetivo de conduzir os estudantes à compreensão sobre empreendedorismo e economia criativa (ALAGOAS, 2020).

As aulas foram organizadas por roteiros quinzenais, elaborados pelos professores de cada laboratório junto à coordenadora pedagógica da escola. Dessa forma, cada estudante recebia o roteiro quinzenal, via grupo de *WhatsApp*, com suas devidas orientações de estudo e avaliação. Um *link* para as aulas síncronas era sempre enviado semanalmente para o grupo de *WhatsApp*, e essa mesma rede social foi responsável por mediar as atividades assíncronas.

Foram 100 horas de atividades escolares de estágio remoto emergencial, oferecidos pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas. A carga horária foi distribuída entre aulas síncronas e momentos assíncronos, reuniões de planejamento semanais, quinzenais e de reflexão para estabelecimento de diretrizes, e de momentos de estudo de referencial teórico.

Caracterização das aulas síncronas e momentos assíncronos

As mediações em aula síncrona aconteceram uma vez por semana, pela plataforma *Google Meet*, e seguiram com conteúdos quinzenais, que foram, respectivamente: microbiologia, o atual cenário pandêmico, virologia geral, aspectos gerais do metabolismo e educação ambiental e conservação.

As mediações em momentos assíncronos também aconteceram uma vez por semana, por meio da rede social *WhatsApp*. Esses momentos consistiam em fóruns de discussão, onde o estudante tirava suas dúvidas sobre questões conceituais referentes ao conteúdo do roteiro, sobre os questionários quinzenais e avaliações investigativas e sobre as dificuldades quanto ao uso de tecnologias digitais para o bom andamento do ERE.

Os momentos assíncronos também consistiam em um estudo autodidata por parte do estudante, quando obtinham maior autonomia quanto de seu próprio processo de desenvolvimento de ensino e aprendizagem. Durante esses momentos, professores e estagiários também eram consultados durante horários não estabelecidos previamente para as interações, mas tal atendimento só era dado para aqueles que só podiam naquele horário aleatório.

Durante os encontros síncronos, metodologias ativas de ensino foram utilizadas pelo professor supervisor e o estagiário, com o objetivo de promover uma maior participação e interação dos estudantes em aula. A ideia de metodologias ativas de ensino não é algo novo, mas vem sendo estudada desde os anos noventa, por meio de autores reconhecidos na área, como Bonwell e Eison (1991) e Barnes (1994).

Segundo Moran (2018), um dos maiores pesquisadores na área de metodologias de ensino, as metodologias ativas consistem em considerar o estudante como ser ativo de seu processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o professor torna-se o mediador entre o saber científico de referência e o estudante, considerando seus aspectos culturais e sociais, e é o discente o principal responsável pela busca do conhecimento.

A primeira metodologia ativa utilizada durante momento síncrono foi a de Gamificação que, segundo Fardo (2013), um dos maiores pesquisadores brasileiros no assunto, trata-se da utilização de estratégias e técnicas dos *games* para envolver e motivar os estudantes, a fim de promover a aprendizagem e a resolução de problemas.

A utilização da metodologia de gamificação consistiu na aplicação de um jogo, cujo tema foi “Prisão microbiológica”, no qual os estudantes estavam “presos” na sala de aula virtual e só poderiam sair se encontrassem a chave. Para encontrar a chave, a turma, que começava com cem pontos, tinha que trabalhar em conjunto para responder corretamente sete charadas sobre conceitos da microbiologia, cada charada em até dois minutos. Caso não respondessem no tempo, perderiam dez pontos e ganhariam mais um minuto para adivinhar a charada.

Outra metodologia ativa utilizada durante os momentos síncronos foi a Sala de Aula Invertida que, segundo Maia e Furnival (2020), trata-se da aprendizagem onde o estudante se prepara antes do encontro presencial em sala, já que esta é dedicada somente ao aprofundamento de conceitos e discussão, além de atividades práticas.

Nesse sentido, após aula expositiva, de forma remota, sobre o assunto de virologia, foi requerido dos estudantes que encontrassem vídeos curtos de curiosidades sobre os vírus, sua morfologia, virulência e entre outros, para que, em um segundo momento, durante aula síncrona, tais vídeos fossem discutidos em sala de aula virtual.

Durante os momentos assíncronos, a metodologia ativa de Aprendizagem Baseada em Projeto (ABP) também foi utilizada, por meio dos roteiros quinzenais. Segundo Barbosa e Moura (2013), a ABP tem o propósito de fazer com que os estudantes resolvam problemas com a colaboração dos colegas, onde o professor sugere um problema, cabendo aos estudantes criarem métodos e soluções para resolvê-lo.

A cada roteiro quinzenal, um projeto de ciências era requerido dos estudantes, como a cultura e observação de crescimento microbiano no período de uma semana, a construção de um filtro de água caseiro e a construção de um termômetro caseiro.

Caracterização das reuniões de planejamento semanais, quinzenais e de reflexão

A elaboração e desenvolvimento dos planos e atividades de estágio se deram em reuniões específicas semanais, mediadas pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*, com a presença do professor supervisor e do estagiário. Esses encontros consistiam na elaboração de planos de aula e material didático e tinham como objetivo estabelecer que atividades e metodologias seriam utilizadas durante a semana.

Para que fossem elaborados tais planos de ação e materiais didáticos, fora considerado a BNCC de 2018 como principal referencial teórico, além de referências específicas, a depender do conteúdo a ser abordado na semana. Também foram levadas em conta as questões socioculturais contemporâneas e o cotidiano dos estudantes do estágio.

Também foram realizados encontros coletivos de orientação, que consistiam em planejar e discutir os roteiros de aulas quinzenais, do Laboratório de Desenvolvimento de Ideias Inovadoras, e contavam com a participação de todos os professores de Ciências da Natureza que lecionavam nos primeiros e segundos anos do Ensino Médio da escola-campo. Tais encontros se deram de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet*.

Ao final, o roteiro era organizado pela coordenadora pedagógica e distribuído para os estudantes, via *WhatsApp* para os que tinham acesso à *internet*, ou entregues pessoalmente no prédio da escola para aqueles sem acesso à *internet*. Além dos encontros coletivos de orientação para elaboração do roteiro, também houve reuniões

entre professor supervisor e estagiário, sempre logo após as atividades síncronas e assíncronas com os estudantes.

Essas reuniões consistiam em reflexões sobre o desempenho e interação dos discentes em sala de aula virtual, bem como sobre suas dúvidas apresentadas durante os momentos assíncronos, objetivando diagnosticar os desafios do ensino remoto e fazer inferências quanto as possíveis soluções para a superação desses desafios.

Resultados e discussão

Quando do início das atividades escolares de Estágio Supervisionado em Regência, foi notório um certo desconforto e falta de manejo dos professores e estagiários durante as aulas síncronas e momentos de reunião. Tais anseios se justificam pelo fato de que o ensino formal, desenvolvido de forma remota e em caráter emergencial, é uma experiência extremamente nova e atípica (COSTA, 2020).

O sistema educacional vive um momento excepcional, uma nova modalidade de ensino no Brasil, o que, naturalmente, gera certa insegurança, não só para os estagiários, mas também para os docentes. Além disso, é imprescindível que se considere as desvantagens quanto a utilização das TDIC, seja por falta de familiaridade ou por dificuldade de acessar a essas tecnologias, por parte de estudantes e professores, o que é vital para o processo de ensino aprendizagem no contexto pandêmico atual (PIFFERO et al, 2020).

O caráter de novidade presente nessa modalidade remota emergencial trouxe à tona diversos desafios a serem enfrentados pelos estagiários, relacionados à falta de acesso à *internet* pelos estudantes (COSTA, 2020), além da falta de proficiência no uso das TDIC e falta de motivação e engajamento para a realização das atividades escolares. Ao que parece, os parâmetros educacionais foram desenvolvidos pensando muito mais em uma escola cercada por paredes e muito menos na interação educacional tecnológica de fato (SOUZA; FERREIRA, 2020).

A valorização do conhecimento historicamente construído pelos estudantes, o exercício de sua curiosidade, a valorização de suas manifestações artísticas e culturais, e entre outras, são habilidades da BNCC de 2018 que foram pensadas, originalmente, para serem desenvolvidas em ensino presencial (BRASIL, 2018), em uma sala de aula física, o que torna o desenvolvimento dessas habilidades em espaço virtual um grande desafio para o qual a maioria dos professores não estão preparados.

Portanto, atender às habilidades propostas pela BNCC de 2018 em uma modalidade de ensino tão nova mostrou ser um dos maiores desafios a serem enfrentados pelos professores e estudantes da disciplina de Biologia. Tais habilidades dependem da interação dos estudantes com seus pares e da interatividade dos mesmos, demonstrada em sala de aula (BRASIL, 2018).

Esta mesma interatividade, elemento tão importante para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos discentes, encontra-se comprometida, em desigualdade decorrente das dificuldades de acesso à *internet* e às TDIC essenciais e pela falta de experiência no uso dessas tecnologias pelos estudantes e educadores.

O caráter emergencial dessa nova modalidade de ensino remoto também afetou o desenvolvimento dos estudantes em sala virtual, fato que ficou bem evidente durante as aulas síncronas, quando requisitado que falassem, expressando-se e interagindo uns com os outros, mas estes estavam sempre muito tímidos e acabavam participando pouco.

É possível inferir que este tipo de comportamento ocorre devido a esse cenário ainda ser estranho para os estudantes, o que pode passar uma certa impressão de que não exista seriedade ou formalidade nessa nova modalidade de ensino (COSTA, 2020). Esse fato também é evidenciado na evasão dos discentes, observada nas primeiras semanas de aula, que se mostrou ainda maior do que em modalidade presencial.

Essa deficiência motivacional, expressa pelos estudantes, também pode ser explicada pela falta de experiência no manejo das tecnologias básicas utilizadas em ensino remoto. Para Costa (2020), a falta de proficiência necessária no uso básico de TDIC utilizadas em ensino não presencial pelos estudantes, está intimamente relacionada com o desânimo dos educandos em modalidade remota.

Ninguém estava preparado para lidar com essa modalidade tão excepcional e de brusca mudança em que onde tudo parece novo e inconstante, é fato que ninguém estava preparado. Segundo Costa (2020), visando uma melhor adaptabilidade a esse novo “normal”, existe, ainda, o desafio do desânimo dos discentes quando estes se desconectaram de suas interações sociais cotidianas de antes da pandemia, o sair da zona de conforto, quando do ensino centrado no professor e seu conteúdo, seu livro didático e seu quadro.

Quanto ao engajamento e motivação dos estudantes, ficou claro que, quando instigados a relatarem suas experiências quanto ao andamento dos projetos propostos pelos roteiros quinzenais, quase todos demonstraram interesse em compartilhar suas observações.

O que mais estimulava a interação e compartilhamento de experiências, eram as atividades com a utilização de metodologias ativas, como na abordagem do conteúdo por meio de Aprendizagem Baseada em Projeto (ABP), quando do projeto de Ciências para crescimento microbiano, por exemplo. De fato, metodologias que restringem a participação ativa dos estudantes, como aula expositiva, parecem não surtir um efeito muito impactante no desenvolvimento do estudante durante esse período de aulas remotas.

Para Ribeiro (2017), em tempos de sala de aula sem limites físicos se faz necessário, por meio de metodologias ativas de ensino, promover a interatividade por

meio de ferramentas que possibilitem a troca de informações e experiências entre os discentes e entre discente e docente.

Nesse sentido, a partir da utilização das metodologias ativas de ensino já citadas, houve melhora no desempenho dos estudantes. Esse fato ficou evidente ao ser observado o aumento significativo na interação, motivação, engajamento e participação dos discentes em sala virtual durante a aplicação das metodologias ativas, em especial quando da aplicação da Gamificação em encontro síncrono.

Dessa forma, é possível inferir que a utilização dessas metodologias de ensino, associadas à uma maior proficiência na utilização das TDIC, configura-se como um caminho viável para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem no atual contexto de Ensino Remoto Emergencial.

Amaral (2017) defende que a utilização das metodologias ativas favorece a autonomia do estudante na modalidade remota, estimulando na tomada de decisões individuais e coletivas, provenientes das atividades oriundas da prática social do discente. Tais benefícios da utilização dessas metodologias também puderam ser vistos nas turmas do estágio, a partir do aumento do rendimento escolar, do engajamento e motivação para realização das atividades escolares e da interatividade em sala de aula remota.

Em contrapartida, faz-se necessário compreender que, como estagiário em contexto de Ensino Remoto Emergencial, não basta saber a funcionalidade e a aplicabilidade de metodologias ativas (RIBEIRO, 2017). Para além de um ensino que priorize o protagonismo do estudante no seu próprio processo de ensino aprendizagem, este novo momento exige a aquisição de novas habilidades e competências pelos professores, principalmente no que diz respeito às TDIC.

Historicamente, o Estágio Supervisionado vem sofrendo modificações no perfil de formação dos professores. Sendo assim, fica claro que as demandas educacionais sofrem transformações, como mudaram vertiginosamente agora, e, com o passar dos anos, novas competências e habilidades precisam fazer parte da formação dos licenciandos (SOUZA; FERREIRA, 2020).

Também foi possível observar que, durante os momentos assíncronos, por meio de consulta via *WhatsApp*, os estudantes procuravam muito mais o estagiário do que o professor supervisor, o que talvez possa ser explicado pela maior familiaridade que o discente do Ensino Básico tem com o perfil de estudante atribuído ao estagiário.

Como bem colocado pelo parecer CNE/CP nº 5 do Ministério da Educação sobre as orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia (BRASIL, 2020a), um dos maiores desafios da modalidade de ERE, e que também pode ser observado claramente nas turmas desse estágio, é a dificuldade que os professores têm em desenvolver aulas remotas por conta da acessibilidade dos estudantes à *internet*.

Pensa-se sempre em aplicar metodologias ativas com o uso de Recursos Educacionais Abertos (REAs), como o *Kahoot* ou o *Padlet*, mas a realidade tecnológica dos discentes dificulta muito a realização desse tipo de atividade. Por causa das limitações quanto ao acesso à *internet* e recursos tecnológicos, além da falta de proficiência no manejo de TDIC, frequentemente opta-se por utilizar abordagem em forma de “roda” de conversa e aula expositiva.

Tal escolha se justifica pelo fato de que aplicar uma metodologia ativa em ensino remoto significa, quase sempre, associá-la a recursos tecnológicos que façam o intermédio entre o cotidiano do estudante e o conteúdo científico de referência, de forma a motivá-los, promovendo engajamento e autonomia em seu processo de ensino-aprendizagem (PIFFERO et al., 2020).

Fato é que a realidade de acessibilidade digital dos estudantes público-alvo desse estágio parece não ser contemplada em publicações sobre a aplicação de metodologias no contexto de ensino remoto. Alguns estudos parecem tratar de uma realidade em que todos os discentes possuem acesso a recursos didáticos tecnológicos e, concomitantemente, às atividades síncronas em sala virtual (SOUZA; FERREIRA, 2020). Portanto, faz-se necessário considerar que a aplicação de metodologias ativas associadas a TDIC pode ser um potencial fator de exclusão para a realidade dos estudantes de escolas públicas.

Quanto à forma de avaliar o desempenho dos estudantes, que consistiu na aplicação de questionários via *Google Forms* ou por meio do próprio roteiro quinzenal impresso, entregue aos sem acesso à *internet*, pareceu um tanto imprecisa e excludente.

A ideia de que ao responder o questionário, os professores e gestores vão conseguir fazer as devidas reflexões sobre a realidade dos discentes, bem como acompanhar o passo a passo da trajetória de construção de seus saberes, é de concepção precária, como colocado por Hoffmann (2014).

Para o estágio supervisionado em regência, na modalidade de Ensino Remoto Emergencial, ficou claro que não se pode simplesmente pensar a avaliação como uma adaptação daquilo que se fazia no ensino presencial em escola física (SOUZA, 2020).

De fato, faz-se necessário que todas as instituições repensem seus sistemas avaliativos, criando algo que funcione em sua realidade remota, já que pensar em avaliação, segundo Jesus (2019), é pensar em atividades que promovam a formação de um estudante reflexivo e autônomo, características importantes para os discentes em modalidade de ERE.

Outro grande desafio observado em sala e contemplado pelo parecer do Ministério da Educação já citado (BRASIL, 2020a), é que não existe um monitoramento organizado e bem embasado da aprendizagem dos estudantes durante as atividades não presenciais, o que torna necessário um maior aprofundamento sobre esse assunto.

O REAENP defende que os meios virtuais podem ser utilizados desde que sejam observadas as possibilidades de acesso a esses meios pelos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (ALAGOAS, 2020). Esse acesso garantido a todos parece bastante utópico para a realidade das escolas públicas do estado em questão, o que se configura como o maior desafio para o ensino remoto em escolas da rede pública estadual.

O fato de a escola não saber informar quantos ou quais os discentes não têm acesso à *internet*, por simples falta de articulação entre a gestão da escola e os professores, se mostrou um agravante, pois, a partir dessa informação, poderia se traçar um planejamento mais eficaz na tentativa de mitigar os problemas advindos da falta de acesso à *internet* pelos estudantes.

Sabendo exatamente quais estudantes não têm esse acesso, seria possível, com o apoio financeiro das instâncias públicas responsáveis, a depender do trabalho e investimento da direção da escola, providenciar o acesso tanto à *internet* quanto às TDC necessárias durante o ERE, reduzindo o problema à proficiência dos estudantes no uso dessas tecnologias.

Considerações finais

Quando do início desta pesquisa, constatou-se a importância de se investigar, sob a perspectiva do estagiário em regência, quais são os desafios e possibilidades atenuantes que professores e estudantes da disciplina de Biologia têm vivenciado durante a modalidade de Ensino Remoto Emergencial no contexto da pandemia de COVID-19.

Tal investigação baseou-se na tentativa de atenuar os desafios impostos aos estudantes e professores, a partir da constatação das adversidades advindas das experiências vividas durante realização das atividades escolares do componente curricular Estágio Supervisionado em regência, como a desigualdade de acesso à *internet* e tecnologias digitais básicas, além da falta de motivação e engajamento dos estudantes com relação às atividades escolares.

Diante disso, a pesquisa teve seu objetivo alcançado de forma positiva, já que, efetivamente, o trabalho conseguiu investigar, de acordo com as experiências resultantes das atividades escolares do componente curricular de Estágio Supervisionado em regência, quais os desafios pelos quais professores e estudantes da disciplina de Biologia, da escola em questão, têm passado.

Tais desafios consistem em problemas relacionados à desigualdade de acesso à *internet* e às diversas tecnologias digitais básicas, deficiências na alfabetização

tecnológica⁴ e tentativas frustradas de transpor metodologias de ensino voltadas ao professor e seu conteúdo como objeto central para um contexto remoto emergencial.

Também foi possível constatar que a utilização de metodologias ativas de ensino se configura como possibilidade viável e de relevante importância para atenuar tais adversidades sofridas pelos professores e estudantes da disciplina de Biologia.

A utilização dessas metodologias de ensino, além de possibilitarem maior motivação e engajamento por parte dos discentes quanto a realização de suas atividades escolares em momentos síncronos e assíncronos, também proporcionou maior autonomia em seu processo de ensino-aprendizagem.

O ensino remoto, da forma como está sendo construído nesse momento de mudanças, se configura como uma grande oportunidade. É em condições como essas, quando não limitados por uma escola de quatro paredes e, agora mais do que nunca, dependentes das TDIC para mediar tal processo, que geralmente se reflete sobre o uso de metodologias que retirem o professor conteudista do centro das atenções e faça do estudante o protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, esta pesquisa mostra a relevância de se investigar sobre os desafios e possibilidades atenuantes por que passam professores e estudantes da disciplina de Biologia em escolas públicas, já que são esses os mais afetados pela condição de ensino remoto, em decorrência das desigualdades de acesso à internet e às tecnologias digitais.

Além disso, a pesquisa retrata uma realidade comum à maioria das escolas públicas alagoanas, fornecendo um panorama para se entender como tem funcionado tal modalidade de ensino não presencial, permitindo fazer inferências quanto sua eficácia e limitações para o sistema educacional, pontos importantes que se sugere para pesquisas posteriores.

Esta pesquisa também se mostrou de grande importância para a formação de professores de Biologia, haja vista a necessidade de se formar um profissional que esteja apto para trabalhar de acordo com o contexto social, político e cultural de seus estudantes.

Dessa forma, o estágio em regência desenvolvido durante o atual contexto de pandemia é potencialmente capaz de proporcionar maior familiaridade com os desafios diários que o licenciando, como futuro professor, estará prestes a vivenciar, preparando-o para um novo mercado de trabalho emergente onde as TDIC se configuram como elementos essenciais no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Considera-se, aqui, como fator limitante, as restrições quanto a abrangência do público-alvo, pois somente três turmas dos primeiros anos do Ensino Médio de uma

⁴ Para Lévy (1999), alfabetização tecnológica é um processo de construção social que consiste no acesso e na capacidade de se utilizar as tecnologias de forma consciente e crítica, conferindo uma maior capacidade ao alfabetizado de fazer uma melhor leitura do meio sociocultural em que está inserido.

escola específica foram consideradas. Portanto, para fins de avanços científicos quanto a superação das adversidades sofridas por professores e estudantes no contexto da pandemia de COVID-19, recomenda-se que se expanda a pesquisa, principalmente quanto a seu público-alvo.

No mais, espera-se que este artigo sirva como subsídio para trabalhos posteriores que objetivem encontrar soluções na tentativa de mitigar os desafios advindos da adoção do Ensino Remoto Emergencial pelo sistema educacional brasileiro.

Referências

- ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação – SEDUC. Regime Especial de Atividades Escolares não Presenciais – REAENP. **Laboratórios de Aprendizagem nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Educação de Alagoas**. Guia de implementação, abril de 2020. Disponível em: <https://www.escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/regime-especial-de-atividades-escolares-nao-presenciais>. Acesso em: 3 mar. 2021.
- AMARAL, Rita de Cássia Borges Magalhães. Prefácio. In: MACHADO, Andreia de Bem, et al. **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. 1 ed. Florianópolis: Contexto Digital, 2017. p. 4-6. Disponível em: https://www.saojose.br/wp-content/uploads/2018/09/praticas_inovadoras_em_metodologias_ativas.pdf. Acesso em: 3 jul. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 3 mar. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 6 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 11/2020, de 7 de julho de 2020a**. Do parecer no tocante às orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Relatora: Maria Helena Guimarães de Castro. **Lex: SEI/MEC - 2142507 - Parecer CNE/CP, Distrito Federal**, p. 1-26, 7 jul. 2020. Disponível em: https://www.cnm.org.br/cms/images/stories/Links/09072020_Parecer_CNE_CP11_2020.pdf. Acesso em: 3 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5 de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020b. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 09/07/2021.
- CAVALCANTE, Bruna Luana Lima; LIMA, Uirassú Tupinambá Silva de. Relato de experiência de uma estudante de Enfermagem em um consultório especializado em tratamento de feridas. **Journal of Nursing and Health**, Pelotas, v. 2, n. 1, p. 94-103, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/enfermagem/article/view/3447/2832>. Acesso em: 25 jun. 2021.

CHAPANI, Daise Teresinha; SANTOS, Tamiles Batista; RIBEIRO, Vinícius Borges. Inovação pedagógica: possibilidades vislumbradas no contexto de um subprojeto de educação em ciências. **Revista de Iniciação à Docência**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 37-50, 2016. DOI: 10.22481/rid-uesb.v1i1.1591. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/1591>. Acesso em: 14 ago. 2021

COELHO, Fernanda Tesch; SILVA, Érica Duarte; PIROVANI, Juliana Castro Monteiro Percepção de estudantes do ensino médio de uma escola pública do Espírito Santo sobre o ensino de biologia: desejos e realidades. **Olhares e Trilhas**, Uberlândia, v. 22, n. 3, p. 381-402, 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharettilhas/article/view/57134>. Acesso em: 12 jul. 2021.

COSTA, Kátia Andréa Silva da. **EAD, Ensino Híbrido e Ensino Remoto Emergencial: perspectivas metodológicas**. Paraná: IFPR - DIRAC/PROENS, 2020. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/EaD-Ensino-Hibrido-e-Ensino-Didatico-Emergencial.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2021.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-9, 2013. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/41629/26409>. Acesso em 20 out. 2021.

FRANZOLIN, Fernanda; TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant; BIZZO, Nelio. Generalizações que distanciam os conhecimentos dos livros didáticos das referências em genética. **Genética na Escola**, Santa Maria, v. 9, n. 2, p. 92-102, jan. 2014. ISSN: 1980-3540. Disponível em: http://coral.ufsm.br/ideia/images/producao/RevtaGenEsc_9_02_Artigo03.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

GONÇALVES, Natália Kneipp Ribeiro; AVELINO, Wagner Feitosa. Estágio supervisionado em educação no contexto da COVID-19. **Boletim de conjuntura (BOCA)**. Boa Vista, v. 4, n. 10, p. 41-53, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/boca/article/view/AvelinoGoncalves>. Acesso em: 3 mai. 2021.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 34 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/141241103/AVALIACAO-MEDIADORA-UMA-PRATICA-EM-CONSTRUCAO-DA-PRE-ESCOLA-A-UNIVERSIDADE>. Acesso em: 22 jun. 2021

JESUS, Rita Lee Lopes Vieira. Avaliação da aprendizagem: reflexões sobre um instrumento para o progresso na prática pedagógica. **Revista de Iniciação à Docência**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 22 - 31, 2019. DOI: 10.22481/rid-uesb.v3i2.5533. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/5533>. Acesso em: 14 ago. 2021.

LAGO, Nicole Cecchele. et al. Ensino remoto emergencial: investigação dos fatores de aprendizado na educação superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 391–406, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14439>. Acesso em: 2 jul. 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo. Editora 34, 1999. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2021.

MAIA, Cristina MarchettiFURNIVAL, Ariadne Chloë Mary. A atuação do bibliotecário no ensino de Competência Informacional com o uso de Metodologias Ativas de ensino aprendizagem: uma pesquisa bibliográfica. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 16, p. 1-30, 2020. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1408>. Acesso em: 5 out. 2021.

MARTINS, Evaneide Dourado; MOURA, Anaisa Alves; BERNARDO, Anacléa de Araújo. O processo de construção do conhecimento e os desafios do ensino-aprendizagem. **Revista online de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, v.22, n.1, p. 410-423, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10731>. Acesso em: 5 jul. 2021.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L. et al. (org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. 1 ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2018. p. 7-38. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=TTY7DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT21&dq=\(Moran\)+and+\(Bacich\)+and+\(2017\)&ots=ohZZ7HsEnx&sig=ZFM5gxHCugz7l_btU_aKeQ8D2po#v=onepage&q=\(Moran\)%20and%20\(Bacich\)%20and%20\(2017\)&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=TTY7DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT21&dq=(Moran)+and+(Bacich)+and+(2017)&ots=ohZZ7HsEnx&sig=ZFM5gxHCugz7l_btU_aKeQ8D2po#v=onepage&q=(Moran)%20and%20(Bacich)%20and%20(2017)&f=false). Acesso em: 23 jul. 2021.

OLIVEIRA, Hudson do Vale; SOUZA, Francimeire Sales. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). **Boletim de conjuntura (BOCA)**. Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 15-24, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/OliveiraSouza>. Acesso em: 23 jul. 2021

PAZ, Iolanda. Desafios do ensino remoto na pandemia. **Revista Babel**. São Paulo, 21 de junho de 2020. Disponível em: <http://www.usp.br/cje/babel/?p=168>. Acesso em: 4 jul. 2021.

PEDRANCINI, Vanessa Daiana et al. Ensino e aprendizagem de Biologia no ensino médio e a apropriação do saber científico e biotecnológico. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. v. 6, n.2, p. 299-309, 2007. Disponível em: http://reec.webs.uvigo.es/volumenes/volumen6/ART5_Vol6_N2.pdf. Acesso em: 19 jul. 2021.

PIFFERO, Eliane de Lourdes Fontana, et al. Metodologias ativas e o ensino de biologia: desafios e possibilidades no novo Ensino Médio. **Ensino & Pesquisa**. União da Vitória, v.18, n. 2, p. 48-63, 2020. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/3568>. Acesso em: 23 abr. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucema. Estágio e construção da identidade profissional docente. In: PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014. p. 61-79.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants part 1 – On the horizon. **MCB University Press**. Bingley, v.4, n. 10, p. 1-6. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2021.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: Uma pesquisa histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995. Disponível em:

https://www.academia.edu/31121677/VYGOTSKY_uma_perspectiva_hist%C3%B3rico_cultural_da_educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em 3 jul. 2021.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. A produção de textos em uma sala de aula sem paredes: um desenho curricular em construção. In: MACHADO, Andreia de Bem, et al. **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. 1 ed. Florianópolis: Contexto Digital, 2017. p. 9-35.

Disponível em: https://www.saojose.br/wp-content/uploads/2018/09/praticas_inovadoras_em_metodologias_ativas.pdf. Acesso em: 3 jul. 2021.

SILVA, João Batista da; SALES, Gilvandenys Leite. Gamificação aplicada no ensino de física: um estudo de caso no ensino de óptica geométrica. **Acta Scientiae**, v.19, n.5, p. 782-798, 2017. Disponível em:

<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3174>. Acesso em: 3 jul. 2021.

SOUZA, E. M. F.; FERREIRA, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-19, 2020. Disponível em:

<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290>. Acesso em: 10 jul. 2021.

VIEIRA, Márcia de Freitas; SILVA, Carlos Manuel Seco da. A educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 1013-1031, 2020. Disponível em:

<https://brie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p1013>. Acesso em: 5 jul. 2021.

WHO. **World Health Organization**. 2020. Disponível em:

<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em: 8 jul. 2021.

Recebido: 15.09.2021
Aprovado: 18.11.2021

Estágio supervisionado em Química e os novos moldes da educação: um relato de experiência

Supervised internship in Chemistry and the new forms of education: an experience report

Aniole dos Santos Ferreira¹
Maíra Souza Machado²
Grasiely Faccin Borges³

Resumo

A educação tem sofrido impactos desmedidos em virtude do cenário pandêmico, mas, por intermédio dos recursos tecnológicos, as aulas puderam acontecer modo remoto e, por conseguinte, os docentes tiveram que enfrentar os novos desafios, utilizando as tecnologias digitais. Com as aulas *online*, as atividades de estágio foram retomadas e adaptadas à nova realidade vivenciada no contexto educacional. Este relato tem como objetivo discutir e analisar as experiências vivenciadas no estágio supervisionado realizado durante a pandemia, por meio do ensino remoto emergencial (ERE), explorando as potencialidades e adversidades desta vivência. O estágio foi realizado por intermédio de atividades síncronas e assíncronas, com o acompanhamento de aulas remotas de Química, em uma escola na capital baiana, através da plataforma *Google Meet*, com a participação de duas professoras da educação básica em rodas de conversa, abordando temáticas como planejamento pedagógico no ERE e discutindo os desafios e estratégias para novo formato. A partir desta experiência foi possível identificar que as vivências e o fazer pedagógico no estágio proporcionaram o contato direto com o novo contexto educacional, evidenciando a necessidade da constância formativa na trajetória do professor. Nesse itinerário, as atividades realizadas nesse novo formato permitiram também a construção de um novo olhar desses futuros profissionais para a prática docente.

Palavras-chave: Ensino remoto emergencial (ERE). Estágio. Aulas remotas. Prática docente.

Abstract

Education has suffered huge impacts due to the pandemic scenario, including the temporary suppression of classroom activities, but with the use of technological resources, classes returned remotely, therefore teachers had to face new obstacles using

¹ Graduanda em Licenciatura Interdisciplinar em Ciências da Natureza, Universidade Federal do Sul da Bahia; Bolsista da Residência Pedagógica/ UFSB- Brasil. E-mail: aniole-ferreira@outlook.com

² Doutoranda no Programa de Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: maira.machado1@hotmail.com

³ Centro de Formação em Políticas Públicas e Tecnologias Sociais (CFPPTS) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). E-mail: grasiely.borges@ufsb.edu.br

digital technologies. With online classes, internship activities were resumed and adapted to the new reality experienced in the educational context. In this sense, this report aims to discuss and analyze the experiences lived in the supervised internship carried out during the pandemic, through emergency remote education (ERE), exploring the potential and adversities of this experience. The internship was carried out through synchronous and asynchronous activities, with the monitoring of remote Chemistry classes, in a school in the capital of Bahia, through the Google Meet platform and the participation of two basic education teachers in conversation circles, addressing topics such as planning in the ERE, discussing the challenges and strategies for the new format. From this experience, it was possible to identify that the experiences and the pedagogical practice in the internship provided direct contact with the new educational context, highlighting the need for formative constancy in the teacher's trajectory. In this itinerary, the activities carried out in this new format also allowed the construction of a new look of these future professionals for the teaching practice.

Keywords: Emergency remote teaching (ERE). Internship. Remote classes. Teaching practice.

Introdução

Atualmente, enfrentamos uma crise sanitária sem precedentes, que afeta todas as estruturas da sociedade. A pandemia de covid-19 chegou trazendo consigo transformações em todas as esferas de nossas vidas. O caos se instalou no mundo e, especificamente, aqui no Brasil, os primeiros casos da doença foram registrados no final do mês de fevereiro de 2020, provocando a paralisação das atividades econômicas não essenciais, sociais e educacionais. O medo causado pela doença desconhecida e as consequências do colapso nos sistemas de saúde público e privado fizeram submergir todo o país em um oceano de incertezas (MATTOS *et al.*, 2021).

A educação sofreu os fortes impactos da pandemia desencadeada pelo vírus Sars-CoV-2, causador da doença covid-19. As escolas de todo o País foram paralisadas e as aulas presenciais tornaram-se impossíveis de acontecer, a utilização dos espaços públicos eram inviáveis e foram proibidas. Simultaneamente, medidas de isolamento e distanciamento social compulsório foram adotadas abruptamente como estratégias para diminuir a propagação do vírus. Segundo Mattos *et al.* (2021), “com o objetivo de frear a disseminação da doença, autoridades de saúde do mundo todo promoveram ações que objetivavam o isolamento social. Iniciava-se, assim, a crise provocada pela disseminação da covid-19” (p. 02).

Com o passar dos dias, com a extensão das medidas de isolamento social e a urgente necessidade de retorno das atividades educacionais no formato remoto mediado por tecnologias digitais, as instâncias nacionais, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), iniciaram as discussões para regulamentar as atividades em período excepcional. No dia 20 de março de 2020, um decreto legislativo

estabeleceu o estado de calamidade pública do Brasil (BRASIL, 2020), contudo, somente no dia 18 de agosto, o CNE publicou uma Lei estabelecendo as normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública do País (BRASIL, 2020).

Diante desse contexto, os profissionais da educação precisaram ressignificar sua prática, para atender as novas demandas e enfrentar os desafios que a educação vinha enfrentando. Os professores tiveram de se reinventar e aderir a novas técnicas e metodologias para serem capazes de oferecer suporte adequado para a aprendizagem efetiva dos educandos. Reinvenções foram necessárias no processo de ensino, aprendizagem e avaliação, principalmente nas escolas públicas, visto que, muitos professores e estudantes de todo o Brasil enfrentam dificuldades, limitações de acesso e de disponibilidade a recursos tecnológicos.

E assim, em meio ao cenário pandêmico enfrentado pelo mundo, a comunidade escolar se viu envolta em mudanças, nas quais tiveram que remodelar seus métodos e estratégias de ensino e avaliação. Professores, alunos e seus responsáveis tiveram que encarar as novas adequações para cumprir com as atividades letivas exigidas, mesmo não tendo preparo prévio para lidar com alguns recursos tecnológicos. Portanto, a maioria das instituições e suas equipes docentes tiveram que formular todo um plano que enfrentar a nova realidade (SILVA *et al.*, 2021).

Além da falta de preparo, existe a dificuldade ocasionada pela desigualdade social e financeira. Em meio ao caos pandêmico, tais mazelas, que já assolavam o Brasil, acentuaram-se ainda mais. De acordo com Oliveira *et al* (2020), o distanciamento social em virtude da pandemia da covid-19 tem salientado a desigualdade social e econômica. Não é raro notar que nem todos os alunos possuem acesso à internet, *notebooks* e computadores e isso torna o desafio de executar as aulas remotas ainda maior, pois além das dificuldades de adaptação, o professor precisa lidar com os diferentes contextos e níveis sociais que há dentro da sala de aula, e então tentar desenvolver metodologias variadas que alcancem a todos ou quiçá a um número maior de alunos.

Dentre as reformulações para a execução das atividades, está a prática do estágio supervisionado, que não ficou isenta dos reajustes, necessitando também de alterações nas suas formas de organização e execução. O CNE, no dia 28 de abril de 2020, aprovou o parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020) que objetivava apresentar a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da covid-19.

Com base nas normas e portarias editadas pelos conselhos de educação nas instâncias federal, estadual e municipal, o Parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020) permite um novo formato para a efetivação das atividades relacionadas ao estágio supervisionado, no qual a principal recomendação é a substituição do desenvolvimento das atividades práticas dos estágios de forma presencial pela forma remota, utilizando os

meios e tecnologias digitais de informação e comunicação.

Ainda no ano de 2020, em meio a pandemia da covid-19, com a necessidade do isolamento social, as instituições de ensino tiveram que reelaborar estratégias metodológicas e se adequarem à realidade, tanto na Educação Superior quanto na Básica, para que continuasse sendo ofertada a disciplina de Ensino Supervisionado (BARBOSA et al., 2021).

A Lei de Estágio 11.788/2008 salienta que o mesmo visa preparar educandos que estejam frequentando o ensino regular para o trabalho profícuo, como visto:

[...] estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de Ensino Médio, da educação especial e dos anos finais do Ensino Fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008).

O desenvolvimento profissional do docente, é um processo que envolve a compreensão das situações concretas dos contextos escolares nos quais eles atuarão. Nessa direção, o estágio supervisionado atua como espaço formativo, possibilitando ao futuro professor a oportunidade de desenvolver habilidades que relacione a teoria e a prática educacional (PIMENTA; LIMA, 2012), permitindo a construção dos conhecimentos necessários para o discernimento das situações que ocorrem em um ambiente escolar.

Ao estagiar, o discente adquire uma nova visão sobre a educação, na qual passa a compreender a realidade da escola, dos alunos e desenvolver técnicas que possam ser significativas para ambos. É preciso, sobretudo, que o estagiário assuma um papel mais ativo em termos de formação e atuação profissional (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015).

Neste sentido, para além de um espaço de aproximação com o futuro local de trabalho, o estágio supervisionado é um espaço de desenvolvimento de saberes (TARDIF, 2012), de reconhecimento e aproximação com o chão da escola, de construção e desenvolvimento da autonomia dos futuros professores e dos professores em exercício (supervisores de estágio). Em suma, o estágio caracteriza-se como um campo de conhecimento plural e diverso.

Dessa maneira, frente aos desafios que o educador encontra atualmente, é necessária uma reformulação na maneira de educar e de definir a profissão docente. É preciso que sejam desenvolvidas novas competências, abordagens e referenciais, ou seja, para lidar com os desafios é necessária a inovação das ferramentas e dos profissionais. No presente cenário, o professor que apenas conhece o conteúdo pedagógico, científico e cultural com o qual atua, não é o bastante (CORTE; LEMKE, 2015).

Imbernón (2014) já afirmava que, no futuro, a profissão docente iria se desenvolver em um contexto de grandes mudanças no que se refere às tecnologias e aos avanços do conhecimento, por isso seria essencial que o profissional aprendesse a discernir tais transformações e, principalmente, estivesse aberto às novas adaptações

para atender às necessidades dos educandos e o contexto de atuação. Destarte, a pandemia fez com que isso se tornasse realidade, os educadores foram forçados a sair de sua zona de conforto, encarando os novos entraves e, conseqüentemente, transformando sua prática.

Portanto, este relato tem como objetivo discutir e analisar as experiências vivenciadas no estágio supervisionado realizado durante o ensino remoto emergencial (ERE), com o intuito de contribuir para uma reflexão mais profunda sobre as potencialidades e obstáculos na formação docente que emergiram a partir desta nova experiência.

A importância do estágio supervisionado

Segundo Corte e Lemke (p. 31002, 2015), “o estágio supervisionado proporciona ao futuro profissional docente a chance de conhecer, analisar e refletir sobre seu ambiente de trabalho.”, sendo assim, para vivenciar a experiência do estágio, é importante que o aluno esteja bem fundamentado nos conhecimentos teóricos que adquiriu no decorrer da sua formação, afim de que possa experimentar o estágio de modo que complemente a sua construção como educador, desenvolvendo um olhar mais analítico e reflexivo acerca da escola.

De acordo com a Resolução nº02/2015 (BRASIL, 2015), o estágio é legalmente uma atividade específica dos cursos de formação de professores, que visa articular a prática com as demais atividades de trabalho acadêmico. Para Pimenta e Lima (2012), é neste espaço que os licenciandos precisam reconhecer a carreira docente e valorizá-la como atividade intelectual, crítica e reflexiva.

Na acepção de Pimenta (2012), o estágio é um local de produção de saberes e experiências, é também um local de aproximação entre escola e universidade, como espaços ricos e produtores de conhecimentos, subjetividades e articulados à prática pedagógica.

Estruturalmente o estágio supervisionado está organizado em três etapas: observação, coparticipação e regência. A última etapa é a fase de ensino que, para Franco (2012), é considerada como:

[...] atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige opções éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos na sociedade (FRANCO, 2012, p. 15).

Ou seja, ser professor está além de transmitir os conteúdos de uma grade curricular, está intimamente ligado com a formação do aluno como pessoa, cidadão e agente transformador da própria realidade. Por meio das reflexões proporcionadas pelo educador na sala de aula, é possível estimular novas ideias, opiniões, compartilhamento de saberes.

Corte e Lemke (2015, p. 31003) afirmam que:

Um dos objetivos dos cursos de graduação é o de oferecer os subsídios teóricos e práticos (ou teórico-práticos) necessários ao cumprimento das funções profissionais, de acordo com cada área de conhecimento. Mas, para além disso, é primordial também apresentar aos acadêmicos atividades que promovam a reflexão não só do ponto de vista do conhecimento científico, mas, também, de seu contexto de formação e atuação, dos fundamentos da educação e da dimensão ética, política e ideológica de seu trabalho.

Desta forma, prática e teoria na formação docente não é tudo, além disso é preciso estar preparado para lidar com as diversidades de acontecimentos no ambiente escolar a partir de um olhar reflexivo acerca do contexto. Conforme Almeida e Pimenta (2014):

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão. (p. 73).

Nas licenciaturas, principalmente nas disciplinas de estágio supervisionado, devem ser desenvolvidas atividades que permitam a análise, o conhecimento e a reflexão do trabalho docente, avaliando suas ações, dificuldades e impasses, assegurando uma compreensão mais integral do contexto escolar. Para Pimenta e Lima (2012, p. 15):

Esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola.

Diante do exposto, em meio a todo cenário atual, o estagiário tem o desafio de conseguir assimilar todos os seus fundamentos teóricos que foram edificados em sala de aula, se adaptar aos novos recursos metodológicos, aprimorar seus conhecimentos pedagógicos de maneira que consiga desenvolver suas práticas, aderir às novas ferramentas de trabalho e desenvolver sua formação docente com êxito.

Metodologia

A experiência relatada ocorreu no componente curricular de Estágio Supervisionado III, na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), *campus* Jorge Amado, localizado na cidade de Itabuna-BA. Após uma longa pausa devido a pandemia, as práticas do Estágio Supervisionado III de Ciências da Natureza foram reiniciadas no período entre

agosto e setembro de 2020 (calendário acadêmico suplementar excepcional), período este de retomada do componente, pois já havia sido iniciado em março de 2020 e precisou ser interrompido.

No formato interdisciplinar, a UFSB oferta o estágio supervisionado (ES) dividido em sete etapas nas licenciaturas: as etapas um e dois visam introduzir os alunos acerca dos saberes docente e, a partir da observação, os discentes começam a assimilar a teoria com a prática; as etapas três e quatro partem para uma introdução e familiarização do estudante com a regência; as etapas de cinco a sete são voltadas de forma integral para a prática docente, ou seja, a regência em sala de aula. O estudante do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências da Natureza (LICN), tem que cumprir a carga horária de 405h de ES, e nesse tempo são feitas atividades de observação e regência nas três disciplinas que pertencem ao grupo das ciências naturais: Biologia, Física e Química. Além disso, dentro dessas horas, é necessário desempenhar 8h de regência supervisionada em espaços não formais e 12h no Ensino Fundamental II (UFSB, 2017).

Segundo o Plano Pedagógico da LICN, os cursos de licenciaturas interdisciplinares da UFSB promovem uma formação completa para a docência na Educação Básica, o aluno que concluir a sua graduação será capaz de atuar em sua área de formação, integrando as competências para uma prática interdisciplinar, intercultural, interprofissional e intepistêmica (UFSB, 2016). Ademais, esses futuros docentes poderão promover saberes e práticas nas comunidades com as quais se relacionam, fazendo isso de forma consciente, sensível, ética e qualificada, pois serão capazes de reconhecer a complexidade social e educacional bem como atuar em benefício da transformação da realidade.

A licenciatura interdisciplinar na UFSB objetiva formar docentes com autonomia profissional, incentivando os discentes a serem autores e pesquisadores de sua própria prática, que compreendam a si mesmos como sujeitos em processo de formação permanente, oferecendo uma formação geral, humanística, científica e artística, assim como conhecimentos pedagógicos, tudo de maneira interdisciplinar, possibilitando uma formação profissional que seja integral. Abrigando e valorizando todas as diversidades que compõem a sociedade contemporânea, encorajando e zelando pelo respeito às diferenças nos ambientes em que atuam. A universidade dedica-se para que a acessibilidade seja estabelecida de forma ampla e reflexiva, para que haja um processo de efetiva inclusão. (UFSB, 2016).

O licenciado em Ciências da Natureza e suas Tecnologias é formado para estar apto a desenvolver uma aprendizagem contínua ao longo da vida. De acordo com o professor Paulo Freire, onde ainda há vida, existe inacabamento (FREIRE, 2013), assim, para exercer a função da docência, exige-se um processo de construção que nunca cessa.

É essencial que o discente adquira um olhar crítico sobre a realidade na qual está inserido, a fim de nela intervir, colocando-se como agente transformador “como

experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2013, p. 96). Portanto, o professor deve estar capacitado para abordar os conhecimentos das ciências da natureza de forma indissociável dos aportes humanísticos, éticos e solidários que guiam o trabalho e a vida em sociedade.

Visto isso, as atividades da disciplina de estágio foram desenvolvidas da seguinte forma: roda de conversa com a participação de professoras de outras instituições, por do bate-papo além do compartilhamento de experiências, foram feitas abordagens a cerca o planejamento de aula no cenário atual; construção de planejamentos de aula; participação de modo *on-line* de aulas de química numa escola de educação básica; e por fim, estudo e discussão de referenciais teóricos sobre a formação docente.

Resultados e discussão

O estágio III foi realizado por intermédio de aulas e atividades remotas, síncronas e assíncronas, utilizando o *Google Meet* para realização dos encontros síncronos. A professora utilizou a metodologia da sala de aula invertida, por meio do *Google Classroom*, para organização das atividades.

Bacich e Moran (2018) consideram a aula invertida como uma “estratégia ativa”, pois estimula o estudante a assumir um papel ativo. As aulas no formato do ERE e exige que o aluno tenha essa autonomia, seja ativo e protagonista em seu caminhar em busca do conhecimento.

As atividades propostas estavam divididas em três etapas: pré-aula; encontro virtual e pós-aula. No momento da pré-aula, os estudantes deveriam assistir a vídeos indicados, e realizar a leitura de artigos; no encontro virtual, o espaço era para socialização das ideias e a professora mediava o processo organizando os conteúdos; e no pós-aula, algumas atividades foram propostas, como por exemplo a participação no fórum do *Classroom*, elaboração de planos de aula (contendo objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais) e escrita do relatório de estágio.

Mesmo ainda sujeitos às desvantagens ocasionada pelo isolamento social, esse novo modelo de ensino permite o rompimento das barreiras do espaço geográfico, possibilitando a realização das atividades propostas, contando com a presença de professores de outras instituições, que talvez antes, de modo presencial, não seria possível devido às inúmeras circunstâncias, como por exemplo: a incompatibilidade de horários disponíveis na agenda, aliada à distância e aos custos de deslocamento. Em continuidade, duas educadoras⁴ da educação básica foram convidadas para participar de uma roda de conversa proposta pela professora do componente curricular, onde na oportunidade foi realizada uma discussão sobre a importância do planejamento, como construí-lo, como é o seu processo de desenvolvimento, tanto na parte teórica como na prática, seja ela de modo virtual ou presencial.

⁴ Os nomes das educadoras foram suprimidos por questões éticas.

Em dias alternados, as docentes da educação básica convidadas compartilharam com os alunos de estágio suas trajetórias nesse novo formato da educação, como estavam se organizando e preparando seus planejamentos para contemplar os objetivos educacionais dentro do formato do ERE. Abordaram no bate-papo, quais eram os desafios mais constantes vivenciados nesta nova experiência, quais as estratégias mais utilizadas, como estava sendo o retorno dos estudantes nas atividades propostas, entre outras questões.

Em meio a nova realidade da educação, os profissionais se depararam com vários desafios, dentre eles o planejamento e, conseqüentemente, a avaliação. A indagação de muitos professores das unidades escolares ainda era: Como planejar uma aula virtual? Quais recursos usar? Como avaliar a aprendizagem dos alunos? Estas indagações emergem a partir da ausência do contato pessoal com os educandos, sendo esta uma das principais limitações do ambiente virtual.

A partir das discussões realizadas, uma questão importante foi notada, o docente já não consegue desenvolver apenas um planejamento e uma avaliação, pois existem alunos que não possuem acesso à internet e nem possuem um ambiente propício para estudar e assistir as aulas, por conseguinte, os métodos de planejamento e avaliação para estes não podem ser os mesmos utilizados para os que possuem acesso. Portanto, existem estes detalhes que o educador deve estar atento na hora de planejar e avaliar. Neste novo momento, não há mais a possibilidade de uma uniformização do planejamento, Gatti (2020) afirma que é preciso “[...] deixar velhos hábitos, buscar novos sentidos para a educação escolar e novos caminhos” (p. 37); de tal maneira, o ensino baseado no modelo tradicional em que o professor utilizava somente um método para todas as suas aulas, não é mais viável.

O planejamento é considerado como passo decisivo para a melhoria do trabalho docente, pois é nesta etapa em que se identifica as realidades e dificuldades dos alunos (PIMENTEL; FIGUEIREDO, 2010).

Segundo Lopes (1991, p. 43) “[...] o bom plano de ensino se traduzirá pela ação pedagógica direcionada de forma a se integrar dialeticamente ao concreto do educando, buscando transformá-lo”, ou seja, de alguma maneira os conteúdos devem estar entrelaçados com a experiência de vida dos educandos. No entanto, muitas vezes o professor planeja suas atividades sem estabelecer relações com a realidade vivida pelo aluno, o que torna sua aula pouco atrativa e pouco proveitosa. Por isso, é necessário que o educador esteja atento para realizar essa interligação entre contexto e conteúdo.

No cenário pandêmico existe uma variabilidade de realidades, alguns alunos possuem condições financeiras confortáveis, porém outros estão em completa vulnerabilidade financeira, social, e sofrendo com a desestrutura familiar, tais fatos já se

faziam presentes na sala de aula, no entanto, com o ensino remoto⁵ o professor acabam lidando com essas realidades de forma mais direta e expressiva, já que o ambiente de realização das atividades do cotidiano tornou-se o mesmo ambiente de estudo.

Vasconcellos (2000) nos esclarece que:

[...] o planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo. (p. 79)

Portanto, o planejamento é uma ação conjunta, na qual a prática deve sempre estar mediada com a metodologia, e assim promover a construção da aprendizagem e o engajamento do aluno nas aulas, sem esquecer do contexto que está inserindo o educando. Hoje no ERE, o planejamento deve estar vinculado às tecnologias digitais como forma do professor estabelecer situações de aprendizagem (BACICH; MORAN, 2018).

O planejamento é essencial, pois por intermédio dele é possível traçar e organizar as ações e atividades que irão ser desenvolvidas, e a partir disso ir alinhado os conteúdos com as práticas em sala de aula. Para Vasconcellos (2000):

[...] planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa. (p.79)

O ato de planejar no processo de ensino é essencial para a formação de cidadãos críticos, comprometidos com a transformação da sociedade para a melhoria da qualidade de vida, então o planejamento deve possuir um caráter integrador, ou seja, participativo, discursivo e problematizador, como enfatiza Lopes (1991):

Essa abordagem integradora, com efeito, é que proporcionará um ensino voltado para a formação de pessoas críticas, questionadoras e atuantes. Entendemos que uma educação integradora, onde professores e alunos produzam conhecimentos a partir da participação da escola na sociedade e vice-versa, estará formando efetivamente um educando com possibilidades de contribuir concretamente para a transformação da sociedade (p. 50)

Portanto, o planejamento não visa apenas a execução do conteúdo, mas também deve se importar com a formação completa do aluno, de modo que o conhecimento adquirido em sala, seja ela virtual ou presencial, transponha o ambiente escolar e chegue até a sua comunidade, para que o educando a partir de sua aprendizagem se torne um agente transformador na sociedade.

E partindo para a parte prática do desenvolvimento das atividades da disciplina,

⁵ Conforme Morais et al. (2020) o ensino remoto permite o auxílio da tecnologia para mediar a escolarização, mantendo o distanciamento entre o docente e o discente.

com base nas discussões e no estudo do referencial teórico Zabala (2014), os alunos desenvolveram planos de aula pensando nas características trazidas pelo autor e que atendesse o atual contexto no qual a educação está inserida. O tema do planejamento da aula foi de livre escola do discente, desde que estivesse relacionado com a matéria de Biologia, e voltado para alguma das séries do ensino médio. O plano continha as características básica: (objetivo, estratégias didáticas, avaliação, resultados esperados etc.), no entanto o conteúdo estava dividido em partes.

Segundo Zabala (2014), os conteúdos possuem quatro tipologias: factuais, referem-se ao conhecimento de fatos, as informações em si; conceituais, referem-se ao conhecimento de conceitos enquanto conjunto de fatos, objetos, símbolos e afins, nesse processo inclui a abstração, compreensão, reflexão, análise e comparação; procedimentais, está relacionado ao aprender a fazer, e ao desenvolvimento de atividades que sejam direcionadas para o alcance dos objetivos; e os atitudinais que é focado em questões de valores, normas e atitudes, envolvendo reflexão e posicionamento.

Desta forma, o conteúdo não é apenas um conjunto de informações sistematizadas e organizadas sobre determinado assunto, mas garante um planejamento com intencionalidade e reflexão sobre aquilo que é trabalhado em sala de aula. Com base dessa perspectiva os planos de aula foram construídos, moldando-se a realidade das aulas remotas, atrelando o cotidiano com o conteúdo, e objetivando uma formação integral do aluno.

E a partir da reflexão de tais definições, os alunos desenvolveram seus os planos de aula, na socializaram com a docente e os demais colegas, compartilharam a experiência da construção do plano e as dificuldades encontradas durante a elaboração. A docente da disciplina, de maneira construtiva, teceu comentários que traziam algumas correções necessárias e elogios destacando os pontos de êxito.

Também houve a participação, de modo *online*, de uma aula de Química ministrada por uma das professoras convidadas, em turmas do segundo ano do ensino médio de uma escola da capital baiana. Esse momento foi muito importante, pois de maneira prática, observou-se como as aulas remotas foram desenvolvidas, como a docente organizou a dinâmica da aula nos moldes virtuais e utilizou as ferramentas tecnológicas dentro do seu planejamento, contemplando os conteúdos e a participação dos alunos.

Ficou claro, na experiência vivenciada, que uma aula remota não possui a mesma dinâmica da aula presencial, são ambientes diferentes, com potencialidades e limitações distintas, por isso os educadores devem buscar novos recursos e métodos para atender as demandas emergentes deste novo contexto e dos alunos.

Foi possível identificar algumas dificuldades no exercício da docência neste novo formato. Observou-se que, mesmo aqueles professores que já utilizavam as tecnologias digitais como apoio ao ensino presencial, encontraram dificuldades para se adaptarem ao

ensino remoto, como por exemplo a infraestrutura inadequada em suas casas, a ausência de uma formação específica para exercer a docência de maneira remota, e falta de afinidade com os recursos tecnológicos.

Segundo Imbernón (2014), o exercício da docência por si só engloba muitas complexidades e funções, e em meio do cenário pandêmico surgem mais questões. Atualmente, um dos grandes desafios é fazer com que o aluno interaja com o educador e colegas durante as aulas remotas nos momentos síncronos, de forma que seja possível ajudá-lo na construção do conhecimento e avaliar sua aprendizagem. De acordo com Imbernón (2014, p. 14):

O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E, é claro, requer uma nova formação: inicial e permanente.

A pandemia impôs grandes dificuldades tanto aos professores, quanto aos estudantes. Como manter os vínculos com os alunos sem estar no mesmo espaço físico? Como utilizar as tecnologias da informação e comunicação (TIC) para aprender e ensinar? Como utilizar estas tecnologias digitais em rede na educação em um País tão desigual quando o assunto é acesso à internet e conexão de qualidade? Estas são perguntas que nos inquietam e nos fazem pensar sobre novas educações (PRETTO, 2005), ou seja, outras possibilidades que possam superar o modelo tradicional e bancário de educação (FREIRE, 2011).

Segundo uma pesquisa do Instituto Península (2020), 88% dos professores nunca tinham dado aula de forma remota e 83,4% não se sentem preparados. Tudo ainda é muito novo e requer muita dedicação para ser realizado, de modo que a aprendizagem não seja somente proporcionada, mas também alcançada. O obstáculo do educador agora é abrir caminhos para a aprendizagem de maneira remota, sem o envolvimento direto dos educandos e sem poder fazer o mesmo acompanhamento que é possível no formato presencial.

Envoltos a tantos questionamentos e obstáculos, para os estagiários, notar o desenvolvimento de maneira harmônica e produtiva na sala de aula virtual foi o ponto mais importante da experiência, a adaptação dos alunos e da docente, a maneira como conseguiam desenvolver a aula a partir de estratégias simples, como a resolução coletiva de questões durante a explanação do conteúdo abordado e, a partir disso, diagnosticar se os discentes estavam conseguindo compreender o conteúdo.

A pesquisadora Edméa Santos (2020) afirma que o ensino remoto tem deixado suas marcas, permitindo a continuidade da rotina de estudos, encontros afetuosos e a criação de boas dinâmicas, mas também podendo causar exaustão e desgaste. Pensando nisto, a educação mediada por tecnologias deve promover e propiciar espaços

colaborativos e participativos. Os professores devem compreender os aspectos que caracterizam este novo ambiente, como o que define o desenho didático, utilizar estratégias diferenciadas, interfaces e plataformas digitais, bem como de que maneira elaborar as rubricas de avaliação, saberes docentes para a docência de modo *online*, entre outros. Tais aspectos permeiam uma nova cultura que já se instalou no cenário educacional.

Na educação *on-line*, definida por Santos (p. 5663, 2009) como “conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais”, está profundamente ligada a utilização das redes e contando com o suporte das tecnologias, abrangendo a colaboração, comunicação e envolvimento nas atividades (MIRANDA, 2005), este planejamento é caracterizado como desenho didático, com características próprias do ambiente virtual, como sons, textos e etc.

Dessa maneira, na educação *online* a prática educativa precisa e deve estar atrelada às nuances da *cibercultura* para que as aulas não fiquem “massivas nem maçantes” (PIMENTEL; CARVALHO 2020). É, portanto, nesta direção que pesquisadores (SANTOS, 2019; PIMENTEL; CARVALHO, 2020) indicam que a elaboração do desenho didático seja inspirada nos princípios da *cibercultura*, pois na sociedade contemporânea, em que os estudantes são considerados nativos digitais, é preciso que haja uma reconfiguração na educação formal, em especial a partir da vivência no ensino remoto.

De modo geral, o objetivo da educação, seja no formato presencial, *online* ou híbrido⁶, não é apenas de formar bons estudantes, bons profissionais, mas sim cidadãos conscientes, ativos e críticos (FREIRE, 2013). Zabala (p. 256, 2014) reitera que “[...] podemos entender que a função social do ensino não consiste apenas em promover e selecionar os ‘mais aptos’ para a universidade, mas que abarca outras dimensões da personalidade”.

Diante desse contexto desafiador de distanciamento social, é importante a promoção, mesmo que de maneira remota, de espaços de aprendizagem, trocas experiências, diálogo, criação e escuta, auxiliando e permitindo aos estudantes da educação básica ou do ensino superior, a formação intelectual e humana.

No atual cenário, é tempo de repensar as estruturas educacionais tradicionais. É preciso forjar novos espaços que superem estruturas positivistas e cartesianas. Como disse Gatti (2020):

[...] o impacto repentino das mudanças de rotinas no trabalho, no estudo, nas relações, nas necessidades, nesses tempos de isolamento social, provocou rupturas com hábitos arraigados e reflexões sobre o que é essencial e o que é supérfluo. (p. 39)

⁶ Segundo Bacich (2016), o ensino híbrido é a mescla de diferentes ambientes de ensino-aprendizagem, que possibilita ao aluno a autonomia.

Desse modo, o que realmente tem significado na aprendizagem de cada estudante é aquilo que ele conseguiu assimilar, é aquilo que foi expressivo para ele. Sendo assim, a educação escolar, bem como muitas das suas definições, precisarão ser repensadas no período pós-pandemia (GATTI, 2020).

E por fim, para a conclusão da disciplina de estágio, a estratégia utilizada foi a leitura e discussão de autores que levantam questões relevantes para a formação docente. Lemos e discutimos obras como o livro de Paulo Freire “Pedagogia da Autonomia” e Antoni Zabala “Prática educativa: Como ensinar”, e por intermédio dessas leituras, desenvolveu-se o debate sobre o exercício da docência dentro dos novos moldes que a educação tem tomado, quais caminhos seguir tanto no aspecto individual como também no coletivo, sobre qual deve ser o professor a conduta em sala de aula, sendo aquele que busca constantemente o aperfeiçoamento e evolução na sua *práxis*.

Vivenciar o ERE trouxe oportunidade de refletir e discutir sobre as potencialidades do ambiente virtual bem como as suas limitações, construir conhecimentos importantes e correspondentes aos objetivos do estágio, fazendo com que a experiência se torna-se excepcional. Sendo assim, a experiência deixou sua marca, contribuindo de forma excepcional para a formação dos estudantes.

Considerações finais

A pandemia trouxe consigo muitas incertezas, mudanças, e desafios, mas também nos abriu um leque de possibilidades. Seus impactos ficarão marcados, a transformação que houve no mundo jamais será esquecida. A educação, como todas as outras coisas, se reinventou, lutou para seguir em frente, e dá continuidade na sua missão. Como todo processo de descoberta, existiram muitos erros que serviram de aprendizado, mas também existiram acertos que nos abriram os olhos para aquilo que há de positivo e proveitoso na nova experiência da docência de maneira remota.

Os resultados da experiência vivenciada e relatada demonstraram que o estágio supervisionado, de fato, contribui para a formação de professores de forma significativa, oportunizando a reflexão e inovação da *práxis* educacional.

A educação exige transformação e, através do estágio, é possível afirmar que essa transformação deve partir dos próprios profissionais, que necessitam sempre estar preocupados em avaliar e repensar suas práticas, modificando-as em busca de aprimoramento e adquirindo conhecimentos cada vez mais significativos, e que os auxiliem no desenvolvimento da sua profissão.

Os momentos de ensino e aprendizagem e o fazer pedagógico na prática do estágio supervisionado III, proporcionaram o contato direto com o novo contexto educacional, provando que no universo da educação o professor deve estar sempre preparado para os desafios.

Por fim, o estágio vivenciado neste novo formato permitiu a construção de um novo olhar desses futuros profissionais. Evidenciou ainda a figura do professor não somente resumida ao ensino e à transmissão de conhecimentos, revelou a necessidade de uma formação constante deste profissional, mostrou os potenciais e as limitações do ambiente virtual de aprendizagem, e a necessidade de uso das tecnologias digitais no contexto educacional para o período pós pandemia.

Destarte, as dificuldades a cada desafio, teve o potencial para tornar a criação possível, pois a cada obstáculo nos reinventamos. A inovação muitas vezes vem a partir da experiência de vivenciar o caos e assim criar zonas de possibilidades e potencialidades.

Referências

- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- BACICH, L. Ensino híbrido: relato de formação e prática docente para a personalização e o uso integrado das tecnologias digitais na educação. **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC**, n. 7, 2016.
- BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARBOSA, E. P.; SANTOS, J. L. B. DOS; NETO, J. G. DA C.; LIRA, S. M. DE; MONTEIRO, T. R. R. Ensino Supervisionado no ensino remoto de Geografia na ECIT Maria Honorina Santiago - Santa Rita/PB. **Cadernos de Estágio**, v. 2, n. 2, p. 172-183, 16 abr. 2021.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada MEC: Brasília - DF, 2015. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 19 de agosto de 2021.
- BRASIL. **Lei nº 11.788 25 de setembro de 2008**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/L/lei/l11788.htm>. Acesso: em 10 de maio de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: DF, 2020. D.O.U. de 01/06/2020, Seção 1, Pág. 32. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 de abril de 2021.
- CORTE, A. C. D. ; LEMKE, C. K. O estágio Supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. **Educere**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 31002-31010, 2015
- FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 47. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GATTI, B. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós pandemia. **Estudos avançados**, v. 34, n.100, 2020.
- GHEDIN, E.; OLIVEIRA E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2015.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2014.
- LOPES, A. O. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, Ilma; PASSOS, A. **Repensando a didática.** 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- MATTOS, E. A. DE; SILVA, J. P. A. DA; RABELLO, P. I. R.; QUEIROZ, D. DE M.; NASCIMENTO, W. E. As professoras de ciências naturais e o ensino remoto na pandemia de COVID-19. **Cadernos de Estágio**, v. 2, n. 2, p. 105-118, 16 abr. 2021.
- MIRANDA, L. **Educação online: interação e estilos de aprendizagem de alunos do ensino superior numa plataforma web.** Tese de doutoramento em Educação (Área do Conhecimento de Tecnologia Educativa. (Tese de doutorado). Braga: Universidade do Minho 2005.
- MORAIS, I. R. D., Garcia, T. C. M., Rêgo, M. C. F. D., Zaros, L. G., & Gomes, A. V. G. **Ensino remoto emergencial: orientações básicas para elaboração do plano de aula.** Natal: SEDIS/UFRN, 2020.
- OLIVEIRA, A. M. D. DE; AZEVEDO, D. K. S. DE; VIANA, F. R. A educação especial na perspectiva da educação inclusiva em tempos de pandemia. **Cadernos de Estágio**, v. 2, n. 1, p. 58-60, 23 dez. 2020.
- PENÍNSULA, I. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil.** 2020. Disponível em: <<https://www.institutopeninsula.org.br/>>. Acesso em 10 maio de 2021
- PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. S. P. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, maio 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>>. Acesso em: 04 junho de 2021.
- PRETTO, N. L. (org.). **Tecnologia e novas educações.** Salvador/Bahia: Edufba, 2005. v. 1, 230 p.
- SANTOS, E. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: **Actas do X congresso internacional galego-português de psicopedagogia.** Braga: Universidade do Minho. 2009. p. 5658-5671.
- SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura.** Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, E. O.; SILVA, M. Desenho didático para educação *on-line*. In: Revista **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 79, p. 105-120, jan. 2009.

SANTOS, E. O. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. **Notícias, revista docência e cibercultura**, agosto de 2020, *on-line*. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>>. Acesso em: 26 de ago. 2021.

SILVA, J. O. DA; RODRIGUES, L. J. F.; SOUZA, M. C. S. DE; BRANDÃO, N. C. **Adaptação do ambiente escolar para o ensino remoto**: a visão de um professor de física. Cadernos de Estágio, v. 2, n. 2, p. 127-135, 16 abr. 2021.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. São Paulo: Quartet, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

TORMENA, A. A.; FIGUEIREDO, J. A. PLANEJAMENTO: a importância do plano de trabalho docente na prática pedagógica. **Cadernos PDE**, 2010.

UFSB. **Orientações nº 2/2017**. Dispõe sobre orientações específicas acerca do Estágio Supervisionado no âmbito da Licenciatura Interdisciplinar em Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Itabuna, 2017.

UFSB. **Plano pedagógico de curso licenciatura interdisciplinar em ciências da natureza e suas tecnologias**. Itabuna, novembro de 2016.

VASCONCELLOS, C. **Planejamento projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 7 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Penso, 2014.

Recebido: 21.06.2021

Aprovado: 02.11.2021

Uso de animações para o ensino inclusivo de imunologia: uma experiência docente

Use of animations for inclusive teaching of immunology: a tutoring experience

Joanna de Freitas Rocha¹

Letícia de Castro Viana²

Erika Freitas Mota³

Resumo

Muitas pessoas vivem com algum tipo de deficiência visual e os professores necessitam buscar soluções para garantir a inclusão desses indivíduos no Ensino Superior. Baseado nisso, um modelo didático com vídeos animados inclusivos foi confeccionado e aplicado a uma turma de imunologia, durante o ensino remoto emergencial, como parte dos requisitos para aprovação da disciplina de estágio em docência e relatado neste trabalho. O material consistiu em três vídeos curtos, com narração, animações feitas em PowerPoint, legenda e áudio-descrição. Os alunos da disciplina de imunologia foram divididos em dois grupos para avaliar o material e a atuação da iniciante em docência através de formulários *online*: os que ouviram somente a áudio-descrição e os que viram os vídeos animados sem a descrição. Os alunos consideraram que o material auxiliou no aprendizado inclusivo e remoto de imunologia e a experiência de participar do aprendizado desses alunos foi de grande valia.

Palavras-chave: Vídeos. Deficiência visual. Áudio-descrição. Bactérias. Ensino remoto.

Abstract

Many people live with some type of visual impairment and teachers need to find solutions to ensure the inclusion of these individuals in Higher Education. Based on this, a didactic model with inclusive animated videos was made and applied to an immunology class, during emergency remote teaching, as requirement for the Internship to Teaching discipline approval and reported on this work. The material consisted of three short videos, with narration, PowerPoint animations, subtitles and audio description. The students of the immunology discipline were divided into two groups to assess the material and performance of the trainee teacher through online forms: those who only heard the audio description and those who saw the animated videos without the description. Students considered that the material helped in the inclusive and remote

¹Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Sistemática, Uso e Conservação da Biodiversidade (PPGSis) na Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Ciências Biológicas (UFC). E-mail: joannad.freitas@yahoo.com.br

²Graduada em Ciências Biológicas (UFC). E-mail: leticia-castrov@hotmail.com

³Professora do Departamento de Biologia, da Graduação em Ciências Biológicas e da Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática e PPGSis (UFC). Tutora do PET Biologia UFC. Doutora em Bioquímica (UFC). E-mail: erika.mota@ufc.br

learning of immunology and the experience of participating in the learning of these students was of great value.

Keywords: Videos. Visual disability. Audio description. Bacteria. Remote teaching.

Introdução

Cerca de 3,4% da população brasileira declara ter algum tipo de dificuldade visual e o Estatuto da Pessoa com Deficiência renovou as políticas de inclusão desses indivíduos na sociedade (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE, 2012; BRASIL, 2015). A Lei nº 13.409/2016, por exemplo, refere-se às vagas para pessoas com deficiência no âmbito das Universidades Federais brasileiras, pressionando essas instituições a criar apoio acadêmico, estrutural, tecnológico e psicológico que permitam sua total integração à vida universitária (CHÁVEZ, QUIJIJE, 2018; GEDIEL, MOURÃO, MIRANDA, 2019). Tal medida gera novos desafios para os quais os professores devem encontrar soluções, de forma que todos os graduandos possam permanecer e completar essa fase de formação imprescindível para seu desenvolvimento profissional (DE VARGAS, 2006; MIRANDA, 2019; SEPTIMIO, MENDES, DA COSTA, 2019).

Baseando-se nesses dados, um projeto foi desenvolvido na disciplina de Estágio em Docência I de um Programa de Pós-Graduação, fazendo uso dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (do inglês, *Universal Design for Learning* - UDL), que se baseia na adição prévia de acessibilidade ao plano de aula pautado nas necessidades dos estudantes, que podem receber as informações por meios visuais, auditórios, táteis ou multimídias de forma que todos aprendam (JOHNSTONE; AVAGYAN; MARUTYAN, 2018).

No âmbito do Ensino Superior, uma disciplina que poderia se beneficiar do uso deste tipo de metodologia é a imunologia. Nessa área, assim como outras da biologia, há conteúdos em que é necessário entender estruturas e funções na concepção microscópica, com alto nível de organização e complexidade (ZOGZA, 2016), sendo considerada uma disciplina conceitualmente difícil pelas suas nomenclaturas e terminologias (BELLEI *et al.*, 2016). De acordo com Leal *et al.* (2015), diversificar a aula por meio de estratégias didáticas podem aumentar a compreensão por parte dos estudantes.

Além da sua dificuldade intrínseca, outros fatores podem afetar a devida compreensão dos conteúdos dessa disciplina, por exemplo, fatores externos, como a restrição de acesso às aulas presenciais imposta pela recente crise sanitária gerada pela pandemia de uma síndrome respiratória COVID-19 (*Corona Virus Disease-2019*) que assolou o mundo no ano de 2020 (PROMPETCHARA; KETLOY; PALAGA, 2020). Para tentar minimizar os prejuízos no âmbito educacional, o Ministério da Saúde estabeleceu a portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020) que dispõe sobre o uso de meios digitais para substituir as aulas presenciais durante a crise. Tudo isso foi considerado no

momento de se pensar no projeto a ser desenvolvido junto aos alunos, atentando para a flexibilidade e a acessibilidade dos mesmos (CAMACHO *et al.*, 2020).

O vídeo digital pode ser considerado um recurso educacional a ser usado como alternativa para superar essas dificuldades. Esse material possui grande potencial, principalmente na área das Ciências Biológicas, podendo ser uma ferramenta de suporte satisfatória e motivacional para tratar de conceitos e solução de problemas (SERAFIM; SOUSA, 2011). De acordo com Lima e Netto (2019), vídeos com menor duração e com estética animada dominam as plataformas online voltadas para educação, como forma de se atualizar ao público jovem, porém tais mídias que abordam imunologia são um dos mais escassos nesses ambientes.

Em relação à inclusão, a áudio-descrição pode ser facilmente adicionada aos vídeos didáticos. Esse artifício é considerado essencial, tanto no âmbito cultural como educacional, uma vez que pode garantir às pessoas com deficiência visual o mesmo acesso à informação que o disponibilizado às pessoas normovisuais, evitando a discriminação e auxiliando na sua educação profissional em áreas que fazem grande uso de conteúdo visual (LIMA; LIMA; GUEDES, 2009).

Nesse âmbito, o presente trabalho relata a confecção e uso de vídeos animados áudio-descritivos em aulas remotas (formato remoto emergencial) de imunologia, voltados, principalmente, mas não exclusivamente, ao aprendizado de forma inclusiva para portadores de deficiência visual. Esta foi a primeira experiência de formação docente da autora principal em desenvolver recursos didáticos e de participar do planejamento e execução de atividades em uma disciplina da graduação.

Procedimentos metodológicos

O material didático consistiu em três vídeos animados e curtos (duração < 20 min. aproximadamente) com narração. O primeiro abordou uma introdução sobre as características gerais da imunidade contra patógenos e os outros dois explicaram mais especificamente a imunidade contra bactérias intracelulares e extracelulares (Tabela 1).

Tabela 1: Características e conteúdo dos vídeos confeccionados.

Título da série: “Animunologia: Imunidade contra patógenos”			
	Duração	Conteúdo	Minutagem
Vídeo 1 – Introdução	13 minutos; 4 segundos.	Apresentação 1 - “Os inimigos” – Patógenos gerais 2 – Efetores – células da imunidade inata e adaptativa 3 – Co-evolução 4 – Doença infecciosa 5 – Infecções latentes 6 – Doenças infecciosas emergentes Resumo e atividade de reforço Referências	00:00 – 00:43 00:44 - 02:40 02:41 – 05:28 05:29 – 07:32 07:33 – 09:27 09:28 – 10:50 10:51 – 11:49 11:50 – 12:53 12:54 – 13:04
Vídeo 2 – Imunidade contra bactérias extracelulares Parte 1	15 minutos; 8 segundos	Aviso Apresentação 1 – Conhecendo o alvo – estrutura da bactéria 2 – Portas de Entrada 3 – Adesão e Invasão 4 – Bactérias extracelulares (Parte 1 – Imunidade Inata) Aviso	00:00 – 00:03 00:04 – 00:30 00:31 – 04:32 04:33 – 06:16 06:17 – 09:23 09:24 – 14:58 14:59 – 15:08

Tabela 1: Características e conteúdo dos vídeos confeccionados. (continuação)

Vídeo 3 – Imunidade contra bactérias extracelulares e intracelulares Parte 2	21 minutos; 26 segundos	Aviso	00:00 – 00:08
		4 – Bactérias extracelulares (Parte 2 – Imunidade adaptativa)	00:09 – 07:00
		5 – Efeitos lesivos	07:01 – 08:50
		6 – Mecanismos de escape das (bactérias) extracelulares	08:51 – 10:33
		7 – Bactérias intracelulares	10:34 – 17:55
		8 – Mecanismos de escape das (bactérias) intracelulares	17:56 – 19:49
		Resumo e atividade de reforço	19:50 – 20:49
		Referências	20:50 – 21:26

Fonte: Autoria Própria

Foi realizado, primeiramente, um levantamento bibliográfico acerca do mecanismo de defesa do corpo contra infecções, principalmente por bactérias, bem como sobre educação inclusiva e deficiência visual. Essa pesquisa auxiliou na escrita de uma sequência didática (ROCHA, MOTA, 2021) e dos roteiros da narração da animação e do texto para a áudio-descrição. Neste último caso, a confecção foi realizada de acordo com Lima (2011), atentando-se para a concisão (mínimo de palavras em curto espaço de tempo, objetivo e direto), clareza, exatidão, especificidade (usar termos que expressem a ideia mais precisa) e vividez.

Tomando como base o roteiro escrito, foram criadas ilustrações no programa *Adobe Illustrator CS3* (Adobe®), que consistiram em desenhos com cores vivas no estilo *cartoon*. Esse programa não é gratuito, mas existem outros similares que podem ser usados, como o *Inkscape*, o que facilita a reprodutibilidade da metodologia por parte de outros docentes. O programa *PowerPoint®* foi utilizado para a criação das animações em 2D, através da aplicação de ações de movimento nas ilustrações com os botões programáveis embutidos no próprio programa (O'DAY, 2006). Esse *software* foi escolhido por ser um substituto mais simples e fácil de utilizar do que programas específicos de animação. Assim como o *Illustrator*, esse programa pode não ser acessível a todos, mas suas ferramentas podem ser encontradas em similares gratuitos, como o *LibreOffice*. Algumas das ilustrações foram transformadas em arquivos tipo GIF utilizando o *Adobe Photoshop CS6* (Adobe®), para melhorar o efeito do movimento antes de importá-lo para

o PowerPoint. Esse artifício pode ser realizado no programa gratuito Krita.

A gravação de áudio-descrição foi feita seguindo as diretrizes propostas por Lima, Guedes e Guedes (2009), como evitar sobreposição da áudio-descrição a outras narrações ou efeitos sonoros importantes, não utilizar expressões ambíguas e linguagem rebuscada ou subjetiva para que não perturbe a compreensão e interpretação pessoal de quem escuta. Como os vídeos foram narrados e áudio-descritos pela mesma pessoa, a áudio-descrição passou por um processo de modulação com o auxílio de um programa de edição para ficar mais grave e distinta da narração. Além da áudio-descrição, foram adicionadas legendas aos vídeos para ampliar o público beneficiado pelo material. A gravação da tela do *Powerpoint* e do áudio da narração foram feitos pelos programas *oCam* e *Audacity*, respectivamente. Os efeitos sonoros foram adquiridos em sites que disponibilizam *soundtracks* gratuitos, como o *Freesound*. A edição do vídeo foi feita através do programa *Kdenlive*. Os vídeos confeccionados foram colocados em um site de armazenamento (nuvem) do *Google Drive*. Após o *upload*, foi gerado um link para compartilhamento que foi distribuído aos alunos para aplicação do material (*vide* Material Suplementar).

Antes da aplicação foi requisitado aos alunos que respondessem a um breve questionário, mediante formulário do *Google Docs*, para averiguar o perfil da turma e o conhecimento prévio acerca da imunidade contra patógenos, especificamente sobre bactérias intracelulares e extracelulares. Após a aplicação, outro formulário foi passado para avaliação do material, contendo tanto questões subjetivas quanto objetivas e baseadas na escala de Likert com gradação de cinco pontos (LIKERT, 1932).

O material foi aplicado na semana do dia 28 de setembro de 2020, mediante plataforma do Ambiente Virtual de Aprendizagem da Universidade onde foi aplicada. Os alunos foram divididos de forma aleatória, onde parte da turma recebeu um *link* com a animação e a outra parte recebeu um *link* para um arquivo somente com o áudio, para simular a perda de visão total. Um período de uma semana foi dado para que os alunos pudessem avaliar o conteúdo dos vídeos, mediante um segundo formulário, levando-se em consideração a situação da pandemia pela COVID-19, em que muitos alunos estavam em situação desfavorável de acesso à internet, além das atribuições emocionais que afloram nessas situações (ARRUDA, 2020). Após esse período, todos os alunos tiveram acesso à forma completa dos vídeos.

Foi apresentado, junto ao formulário *online*, um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para cada um dos participantes, a fim de que estes pudessem estar cientes de sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa. A aplicação do material foi feita somente após aprovação e consentimento dos participantes, registrados por meio de TCLE. Essa pesquisa segue as orientações da Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Não foi submetida para apreciação do Comitê, uma vez que em seu artigo 1º, parágrafo

único, estabelece:

Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP: [...] VII -pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito; VIII – atividade realizada com o intuito exclusivamente de educação, ensino ou treinamento sem finalidade de pesquisa científica, de alunos de graduação, de curso técnico, ou de profissionais em especialização. (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE - CNS, 2016, p.2)

Resultados e Discussões

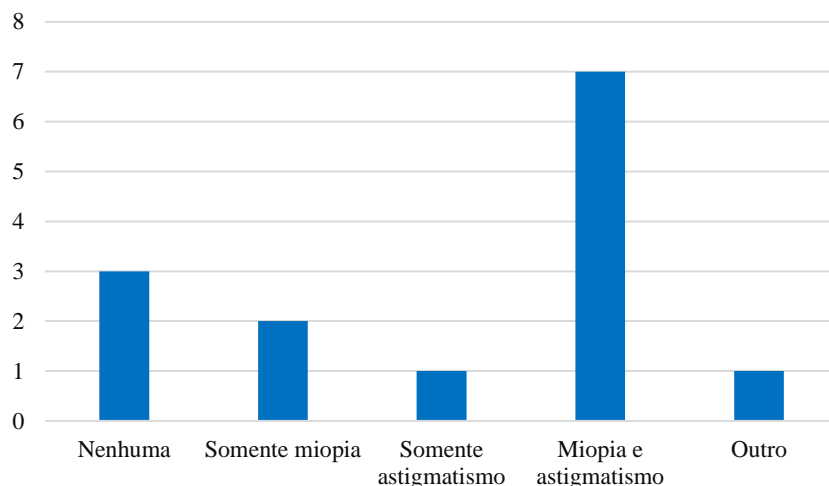
O presente trabalho consistiu na utilização de vídeos com ilustrações animadas e áudio-descrição em ensino remoto e inclusivo de imunologia em uma turma de graduação e fez parte das atividades de uma disciplina de estágio em docência no ensino superior. Essa foi também uma demanda para auxiliar na adaptação da disciplina no formato remoto, pois esta já é considerada difícil e complexa e no ambiente virtual as dificuldades de adaptação dos materiais tornam-se ainda maiores. Em relação à inclusão, Silva (2020, p. 59) ressalta que as dificuldades se “acentuam quando faltam recursos acessíveis para o ensino de disciplinas que possuem em seu conteúdo uma maior quantidade de informações visuais, como a Imunologia”.

Foi muito interessante conversar com os alunos durante as aulas e notar que ficaram interessados e com grandes expectativas quando foram informados da abordagem didática. De Souza (2014) relata que as ilustrações no âmbito da biologia são ferramentas de ensino apropriadas e lúdicas, que auxiliam na assimilação de conceitos, enfatizando o pensamento criativo dos alunos. Ainda nesse relato, Souza (2014) informa que o uso de vídeo possibilita uma apresentação dinâmica, despertando o interesse do aluno, como foi observado.

Inicialmente, foi requisitado aos alunos que preenchessem um formulário com questões sobre o perfil dos estudantes e seu conhecimento prévio acerca do tema. Isso foi necessário, já que as aulas estavam sendo remotas e não se tinha o contato diário com os alunos para conhecê-los melhor. Com relação ao perfil dos participantes, 92,9% possuíam dispositivos com bom acesso à internet para a visualização de vídeos, enquanto 7,1% alegaram possuir, mas com acesso ruim. Tal resultado é similar ao de Passarelli e Angeluchi (2018), em que 94,23% dos estudantes entrevistados declararam possuir dispositivos smartphones e geralmente buscar outras formas de acesso à internet que não dependam somente do próprio pacote de dados.

Com relação à dificuldade visual, a maioria dos alunos respondeu possuir tanto miopia quanto astigmatismo e alguns afirmaram possuir apenas uma das duas condições (Figura 1).

Figura 1: Caracterização da dificuldade visual dos estudantes



Fonte: Autoria própria

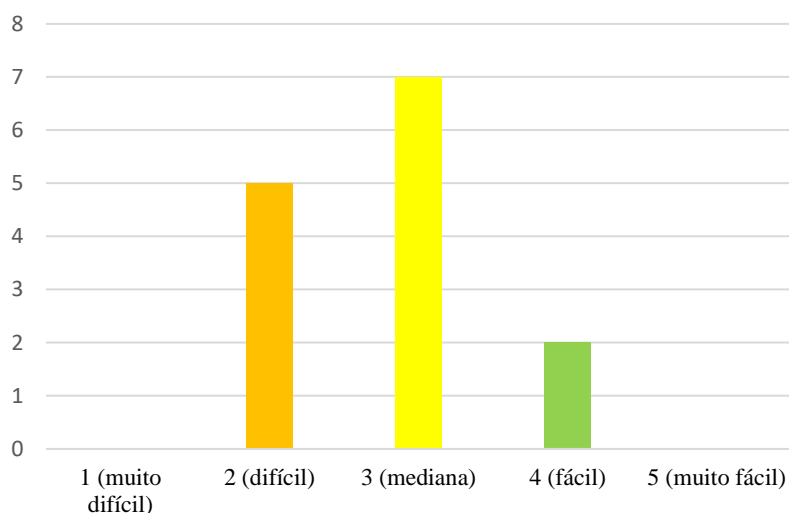
Um dos alunos respondeu ter também sensibilidade à luminosidade e que ficar muito tempo na frente de uma tela lhe causava dor de cabeça ou enxaqueca. Nenhum dos estudantes declarou possuir deficiência visual, ou seja, um comprometimento parcial (de 40 a 60%) ou total da visão (AMPUDIA, 2011).

De acordo com Silva *et al.* (2015), há uma correlação positiva entre os problemas visuais relatados, inclusive as dores de cabeça, com o aumento da utilização de dispositivos digitais, provavelmente por conta da exposição do olho à luz azul-violeta. No entanto, devido à pandemia, o uso desse tipo de recurso se tornou mais frequente e essencial para as aulas remotas. A decisão por vídeos de duração curta foi uma decisão acertada, pois permitiu a visualização breve do estudante ao dispositivo, auxiliando nessa questão.

Com relação ao material inclusivo com áudio-descrição, 57,1% dos estudantes responderam já terem tido contato com esse tipo de recurso, enquanto 43% nunca tiveram ou não lembram de terem ouvido antes. Esse dado é estimulante e pode sugerir que materiais para inclusão estão cada vez mais presentes na sociedade, já que mais da metade dos alunos participantes, apesar de não necessitarem, já se depararam com esse artifício.

As últimas questões incluídas no formulário prévio foram relacionadas à disciplina de imunologia. Para tanto, foi perguntado aos alunos qual o grau de dificuldade que eles consideravam a imunologia, utilizando-se uma escala de tipo Likert de cinco pontos, em que 1 significa “muito difícil” e 5 “muito fácil” (Figura 2). 50% dos alunos consideraram a disciplina mediana, ou seja, não é difícil, mas também não é fácil. 35,7% consideraram difícil e apenas 14,3% a consideraram fácil.

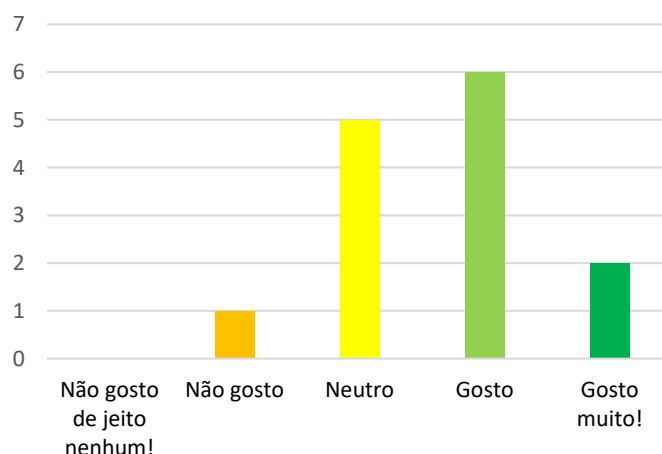
Figura 2: Percepção dos estudantes sobre a disciplina de imunologia



Fonte: Autoria própria

Foi pedido que, caso quisessem, justificassem sua resposta e a maioria dos estudantes afirmou que a disciplina em si não é difícil, mas a quantidade de conteúdo, a presença de muitos termos e siglas, diferentes rotas metabólicas e muitos processos e “detalhes moleculares” tornam a disciplina complexa. Os estudantes, que consideraram a imunologia como difícil, relacionaram essa dificuldade com a falta de contato prévio com o assunto no ensino médio e descreveram que as “ligações do conteúdo” tornam a disciplina confusa. Dentre os motivos para considerarem fácil constou-se “gostar da área” e possuir características com outras disciplinas já estudadas, como Bioquímica. Interessantemente, ao serem perguntados se gostavam da disciplina, a maioria respondeu que sim (42,9% que “gostam” e 14,3% que “gostam muito”), contra 35,7% que eram neutros e 7,1% que não gostavam (Figura 3).

Figura 3: Apreciação dos estudantes pela disciplina de Imunologia



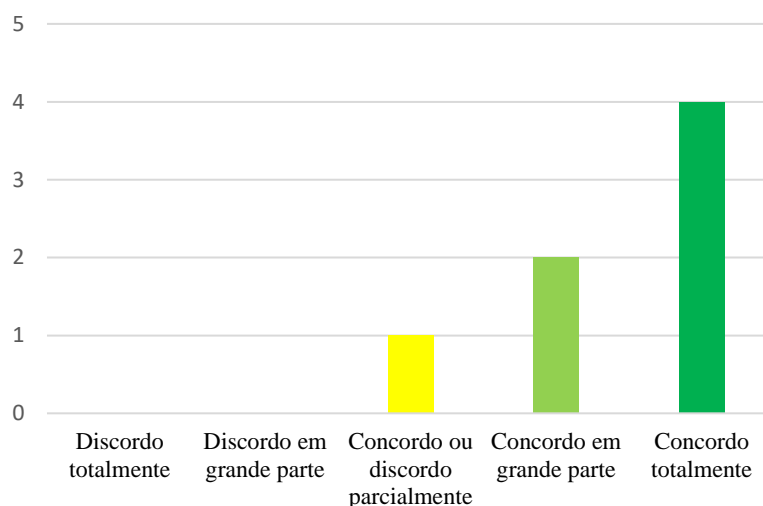
Fonte: Autoria própria

Aparentemente, gostar da disciplina não seria um fator forte o suficiente para

considerá-la mais fácil de estudar, visto que muitas das justificativas parecem indicar que, apesar de interessante, a complexidade e a extensão do assunto são os principais empecilhos. Percebeu-se que diversos fatores podem influenciar no ensino e aprendizagem, para Silva, Falcão e Dantas (2021, p. 87), “o uso adequado de estratégias de estudo e aprendizagem tem sido relacionado com o desempenho acadêmico e a motivação dos estudantes do ensino superior”. Esses mesmos autores também relatam que a forma como os alunos estudam o conteúdo programático pode tornar-se um fator limitante na fixação, o que acaba por interferir no processo de ensino e aprendizagem. Em relação à inclusão, Silva (2020) considera que a falta de recursos adaptados às especificidades do aluno com deficiência visual pode resultar na falta de interesse e desmotivação profissional.

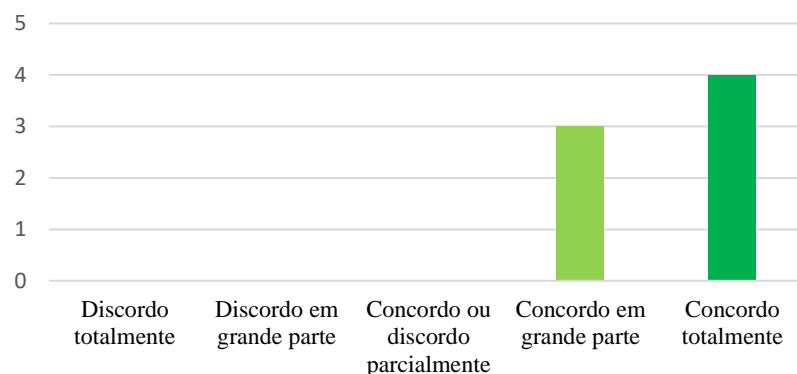
Para avaliação do material, 57,1% dos estudantes participantes receberam somente a áudio-descrição, como forma de simular a deficiência visual total, e 42,9% receberam o vídeo com a animação para avaliar quanto ao uso dos vídeos na disciplina (Figuras 4 e 5) e quanto à qualidade dos vídeos elaborados (Figuras 6 e 7).

Figura 4: Percepção do estudante quanto à utilidade dos vídeos no ensino inclusivo



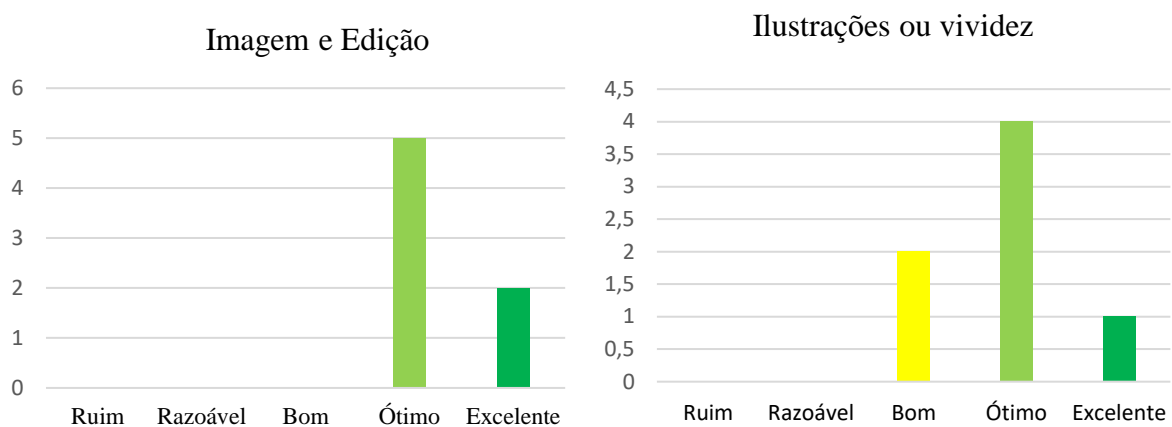
Fonte: Autoria própria

Figura 5: Percepção do estudante quanto a capacidade dos vídeos de facilitar o estudo de forma divertida



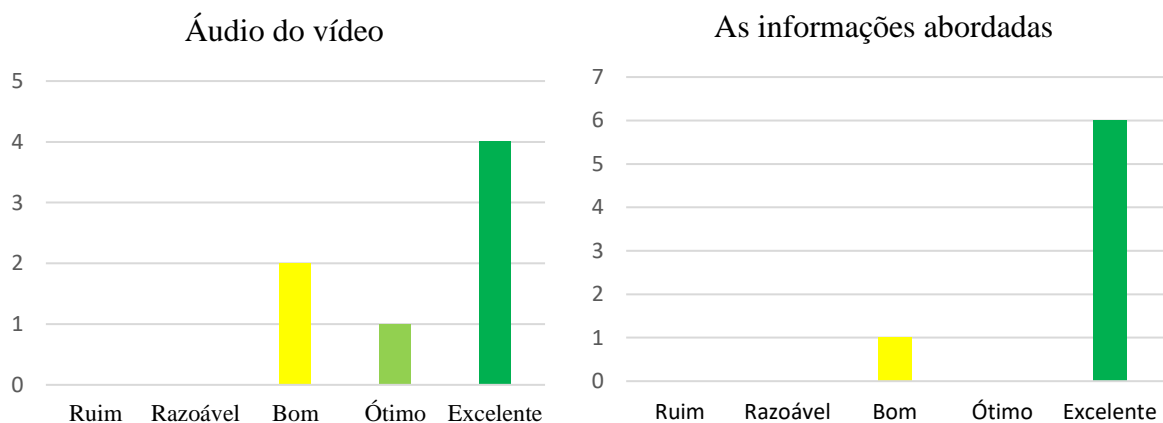
Fonte: Autoria própria

Figura 6: Parâmetros visuais dos vídeos avaliados pelos estudantes



Fonte: Autoria própria

Figura 7: Demais parâmetros dos vídeos avaliados pelos estudantes



Fonte: Autoria própria

A escolha de se utilizar animações em formato *cartoon* (Figura 8) foi feita, justamente, com objetivo de tentar criar um vínculo afetivo com o assunto, de modo a facilitar seu estudo, já que muitos atribuíram a dificuldade a uma falta de interesse e afinidade pela matéria. Pelas respostas recebidas, a afetividade com a disciplina parece ter sido instigada com sucesso.

Figura 8: Exemplo de um *frame* (quadro) do vídeo confeccionado, onde se lê “Mecanismos de escape das [bactérias] extracelulares” mostrando as ilustrações presentes no vídeo, em formato *cartoon*



Fonte: Autoria própria

Além da escala, um espaço opcional no formulário foi destinado para sugestões, críticas e elogios quanto ao uso dos vídeos na disciplina. Um dos estudantes relatou: “Os vídeos ficaram excelentes! Parabéns pela iniciativa e a preocupação com a acessibilidade”, demonstrando a boa aceitação do material didático.

Quanto à qualidade do vídeo em si, muitas sugestões e críticas construtivas foram recebidas. Com relação ao tempo de vídeo, alguns alunos acharam razoável, sugeriram que fosse menor para “alcançar os alunos” e que “20 minutos se tornam cansativos no caso da áudio-descrição”, mas compreendiam que, “como o conteúdo em si é extenso”, não teriam “certeza de que seria benéfico” se fosse mais breve, mesmo os vídeos já sendo mais curtos do que aulas convencionais (duração de ± 13 , ± 15 e ± 20 minutos, respectivamente). No entanto, após analisar as respostas dos alunos, observou-se que estas vão ao encontro de estudos que sugerem que quanto mais curtos os vídeos, maior o engajamento dos estudantes, sendo o tempo ideal sugerido o de seis a nove minutos (GUO; KIM; RUBIN, 2014). No entanto, pode se justificar que o tempo do vídeo produzido ficou um pouco maior que o ideal sugerido porque optou-se por adicionar na áudio-descrição detalhes das ilustrações desenvolvidas a fim de tentar passar a mesma experiência que os normovisuais receberiam (incluindo descrição de cores e movimentos). Essa decisão foi feita com intuito de se aumentar a vividez, mas acabou pecando pela falta de concisão. De acordo com Seemann (2019), as frases longas nas descrições é um dos erros mais comuns em roteiros de áudio-descrição realizados por iniciantes, seguido do uso desnecessário de pronomes ou uso errôneo de artigos. Esses dois últimos fatores não foram indicados pelos estudantes, mas a áudio-descrição dos

vídeos necessitaria passar por novas revisões para se certificar de que esses pontos não foram prejudicados.

Um dos estudantes fez uma observação pertinente quanto à descrição das cores, que “para a áudio-descrição, poderia não ser adequado”. No entanto, como o mesmo aluno considerou, há deficiências visuais totais e parciais que precisam ser levadas em consideração. De acordo com Alves, Teles e Pereira (2011), a descrição das cores é recomendada, pois a maioria dos deficientes retém memória de cores de quando possuía visão útil e, mesmo aqueles em condição congênita conseguem assimilar significados através das cores, como vermelho ser de paixão ou perigo.

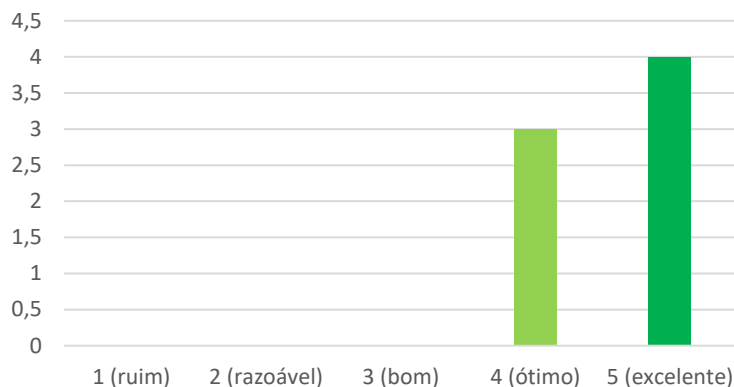
Quanto à vividez, ou seja, a capacidade de imaginar uma situação através de áudio, um dos alunos comentou que tem “bastante dificuldade em imaginar situações através de áudio, mas nesse caso a descrição foi ótima”, o que pode indicar que, possivelmente, um aluno portador de deficiência também se beneficie desse recurso.

Com relação à qualidade de som, de forma geral, a narração agradou e a diferenciação da voz, alterada pelo programa, “ajuda a manter a concentração e entender melhor a explicação”. No entanto, foi considerada um pouco lenta e algumas vezes tiveram dificuldade de “entender uma palavra ou outra, mas nada que voltar um pouco e ouvir de novo não resolvesse”. Em algumas partes do vídeo, “a música de fundo ficava alta ou tinha batidas forte, o que acabou atrapalhando” e foi sugerida a utilização de músicas com instrumentos de sopro ou corda, pois são mais suaves. A inclusão da música deveria “aguçar a percepção do espectador em torno do assunto que está sendo tratado” (LIMA; NETTO, 2019, p.185), no entanto, da maneira como foi incluída acabou prejudicando o entendimento de alguns alunos.

Como alternativa, efeitos sonoros poderiam ser utilizados ao invés da música. McElligott e Van Leeuwen (2004) obtiveram sucesso no *design* de sons para crianças com deficiência visual, auxiliando na identificação de espaço, distâncias e movimentos. Da mesma forma, aos processos imunológicos poderiam ser atribuídos sons especiais para melhor entendimento e sucesso da abordagem inclusiva, melhorando a vividez dos vídeos sem prejudicar a compreensão do estudante com narrações prolongadas.

Como o projeto fez parte de uma avaliação de uma disciplina de Pós-Graduação, os resultados aqui descritos, por mais que avaliem a aplicabilidade do material didático, possui intenção de relatar a experiência vivida na sala de aula remota e na aplicação desse projeto pela estudante de Mestrado. Dessa forma, também se perguntou aos alunos quanto à atuação da iniciante em docência durante a disciplina (Figura 9).

Figura 9: Percepção dos estudantes quanto à atuação da iniciante em docência



Fonte: Autoria própria

O resultado foi recebido com grande alegria e com sentimento de dever cumprido. Acredita-se que esse sentimento seja o mesmo, independente de quantos anos de carreira magistral o docente possua. E, realmente, parece haver uma correlação positiva entre satisfação intrínseca do trabalho de docente com o tempo na profissão e com a quantidade de alunos que o docente leciona (TREVIZANI; MARIN, 2020).

Apesar de se tratar de uma turma pequena, as respostas obtidas foram relevantes para agregar conhecimento na área, contribuir para formação docente, desde à maneira de se portar em uma sala de aula, mesmo que virtual, até despertar no estudante de estágio em docência o interesse quanto à potencialidade das metodologias ativas e inclusivas. No entanto, alguns obstáculos tiveram que ser enfrentados durante a disciplina, e alguns estão relacionados ao momento de pandemia vivenciado, restrições de acesso à sala de aula presencial, dificuldade de comunicação com os discentes, que pode ter refletido na participação tanto na aula em si quanto na avaliação do material didático pela turma. Bem como, o pequeno número amostral, já que dos 30 estudantes matriculados na turma, 14 concordaram em participar do questionário prévio e apenas 7 participaram da avaliação do material.

Pela observação durante a disciplina, uma série de fatores contribuíram para isso. Primeiro, como os próprios alunos relataram, a aplicação do material didático coincidiu com uma grande carga de conteúdo decorrente do fim do semestre e avaliações finais de muitas disciplinas. Além disso, os estudantes estavam passando por um período de habituação ao ensino remoto, uma das medidas adotadas para conter o avanço da pandemia por coronavírus. Nesse período atípico, o contato do professor com o aluno para retirar as dúvidas de forma mais individualizada foi dificultado (OLIVEIRA; SOUZA, 2020), portanto os alunos estavam se acostumando ao ambiente virtual, a terem maior responsabilidade e autonomia, construindo seus próprios horários de estudo e “exercendo um papel mais ativo do que o fazia quando frequentava às aulas nos horários

previamente determinados e recebia o conteúdo passivamente.” (SPALDING *et al.*, 2020, p.19).

Outro ponto a ser salientado foram os problemas de conexão que ocorreram durante a disciplina. Em alguns momentos, o Ambiente Virtual de Aprendizagem, onde os alunos tinham acesso às aulas e atividades como os vídeos animados, não suportava a quantidade de usuários simultâneos e chegou a ficar fora do ar. Além disso, “é preciso ter consciência das condições de acesso dos estudantes às tecnologias disponíveis e, principalmente à internet, para continuidade dos seus estudos de forma remota” (SANTOS JUNIOR; SILVA MONTEIRO, 2020, p.13), assim não se pode garantir que todos os estudantes tiveram acesso aos formulários no período de avaliação estipulado a eles ou que conseguiram assistir a todos os vídeos, mas foi garantido a eles acesso ao site de armazenamento para que conseguissem desfrutar desse material mesmo com o fim da disciplina. Não menos importante, a pandemia pode provocar efeitos deletérios na saúde mental dos estudantes universitários (MAIA; DIAS, 2020). Realmente, durante a disciplina, houve relatos de estudantes que estavam passando por crises de depressão e ansiedade e não estavam conseguindo acompanhar as aulas ou realizar as atividades no período estipulado. Para esses casos, houve uma flexibilização da entrega das demais atividades da disciplina.

Mesmo com todos esses obstáculos, a comparação das respostas ao questionário antes do início da atividade e depois da aplicação dos vídeos animados indicou que os alunos tiveram um aprendizado satisfatório. Destaca-se que foi requisitado dos alunos que não pesquisassem a resposta correta nesses questionários, visto que o intuito não era atribuir nota, mas para auxiliar na pesquisa e averiguar o conhecimento prévio sobre o assunto. Após a apreciação dos vídeos, os alunos conseguiram responder as questões que previamente deixaram incompletas ou responderam não saber o conteúdo.

Considerações finais

A experiência de formação docente possibilitou o olhar das autoras para o ensino inclusivo e o interesse em se buscar as melhores formas de se passar o conhecimento acerca do conteúdo de imunologia de forma inclusiva e atendendo às demandas e adaptações ao ensino remoto emergencial. Expressar as reações e interações do organismos de forma lúdica para aqueles que não contam com o sentido da visão foi a principal dificuldade encontrada e, tal dificuldade, pode ser sentida pelos alunos que simularam a perda de visão ao escutar somente a áudio-descrição.

Apesar das limitações, observou-se que os vídeos foram bem aceitos pela turma e que, de acordo com eles, esse material pode auxiliar no aprendizado. As sugestões acerca da utilidade dos vídeos para aulas de imunologia inclusivas e remotas foram pertinentes, destacando-se a mudança da música de fundo e a utilização de narração mais dinâmica e menos lenta. Nesse quesito, acredita-se que a áudio-descrição ainda pode ser melhorada

e os vídeos confeccionados podem ser futuramente aplicados a alunos que realmente necessitem desse recurso, podendo ser uma meta a ser estipulada para os próximos Estágios em docência.

Destaca-se ainda, como relato de experiência na docência, o primeiro contato com uma turma de estudantes gerou grande aprendizado e foi desafiador por ter ocorrido em momento de restrições de isolamento impostas pela pandemia e suas consequências. Esta experiência demonstrou o quanto os docentes são também eternos estudantes, dedicando-se a aprenderem novas maneiras de ensinar para além das adversidades e ao alcance de todos. Portanto, espera-se que esse relato possa inspirar outros estudantes iniciantes em docência e docentes em formação contínua a pensar em novos materiais e novas abordagens que facilitem a acessibilidade no ensino.

Material suplementar

Os vídeos confeccionados (somente com a áudio-descrição sem imagens, sem a áudio-descrição com imagens e completo com as duas formas), bem como o questionário/formulário aplicado, constam no seguinte *link* do *Google Drive*: <https://drive.google.com/drive/folders/inqdpQ7p5mtv8DoR2ysbFEy6tn1-V3jd?usp=sharing>

Agradecimentos

Os autores agradecem à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio financeiro da bolsa de Pós-Graduação e ao grupo de alunos que participaram da avaliação do material confeccionado.

Referências

ALVES, Soraya Ferreira; TELES, Vervanne Couto; PEREIRA, Tomás Verdi. Propostas para um modelo brasileiro de audiodescrição para deficientes visuais. **Tradução & Comunicação**, v. 22, 2011.

AMPUDIA, Ricardo. O que é Deficiência Visual. **Revista Nova Escola**, 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/270/deficiencia-visual-inclusao>. Acesso em: 12 mar. 2021.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BELLEI, Maria *et al.* A cost-effective approach to producing animated infographics for immunology teaching. **Journal of microbiology & biology education**, v. 17, n. 3, p. 477, 2016.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. **Portaria Nº 343 de 17 de março de 2020.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 22 ago. 2020

CAMACHO, A. C. L. F. *et al.* Tutoring in distance education in times of COVID-19: relevant guidelines. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 5, p. e30953151, 2020.

CHÁVEZ, Sandra Auxiliadora Romero; QUIJIJE, Karen Katherine Bowen. A Challenge for Teachers of Inclusive Higher Education. **International research journal of management, IT and social sciences**, v. 5, n. 2, p. 129-135, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE - CNS. **Resolução Nº 510, de 07 de Abril de 2016.** Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> Acesso em: 30 ago. 2020.

GEDIEL, Ana Luísa Borba; MOURÃO, Victor Luiz Alves; MIRANDA, Isabela Martins. A Inclusão e suas práticas aspectos socioantropológicos da produção de materiais pedagógicos inclusivos para Surdos. **Anuário antropológico**, n. 1, p. 135-158, 2019.

GUO, Philip J.; KIM, Juho; RUBIN, Rob. How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. In: **Proceedings of the first ACM conference on Learning@ scale conference**. p. 41-50, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf Acesso em: mar. 2021.

JOHNSTONE, Christopher; AVAGYAN, A.; MARUTYAN, M. **Chapter 2: Universal Design for Learning.** In: Tichá, R., Abery, B., Johnstone, C., Poghosyan, A., & Hunt, P. (Eds.). *Inclusive Education Strategies: A Textbook*. Minneapolis, MN, USA: University of Minnesota; Yerevan, Armenia: UNICEF Armenia & Armenian State Pedagogical University, 2018.

LEAL, Cristianne Antunes *et al.* O que dizem os estudantes sobre a linguagem científica da Biologia. In: **IV Simpósio em Ensino de Ciências e Meio Ambiente do Rio de Janeiro.** UniFOA. Revista Práxis. Edição especial. Ano VII, p. 425, 2015.

LIKERT, Rensis. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of psychology**, 1932.

LIMA, Francisco J.; LIMA, Rosângela AF; GUEDES, Lívia C. Em Defesa da Áudio-descrição: contribuições da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, v. 1, n. 1, p. 1-23, 2009.

LIMA, Francisco José. Introdução aos estudos do roteiro para áudio-descrição: sugestões para a construção de um script anotado. **Revista brasileira de tradução visual**, v. 7, n. 8, 2011.

LIMA, Talitha Tiyomi; NETTO, Martha Cristina Motta Godinho. Vídeos Curtos Animados: Aspectos a serem considerados no ensino de biologia. **Comunicações**, v. 26, n. 2, p. 179-

195, 2019.

MAIA, Berta Rodrigues, DIAS, Paulo César. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia** (Campinas), 37, e200067, 2020.

MCELLIGOTT, Joanne; VAN LEEUWEN, Lieselotte. Designing sound tools and toys for blind and visually impaired children. In: **Proceedings of the 2004 conference on Interaction design and children: building a community**. p. 65-72, 2004.

MIRANDA, Fabiana Darc. Aspectos Históricos da educação Inclusiva no Brasil. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, v. 2, n. 3, p. 11-23, 2019.

O'DAY, Danton H. Animated cell biology: A quick and easy method for making effective, high-quality teaching animations. **CBE—Life Sciences Education**, v. 5, n. 3, p. 255-263, 2006.

OLIVEIRA, Hudson do Vale; DE SOUZA, Francimeire Sales. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 15-24, 2020.

PASSARELLI, Brasilina; ANGELUCI, Alan César Belo. Conectividade contínua e acesso móvel à informação digital: jovens brasileiros em perspectiva. **Informação & Sociedade**, v. 28, n. 2, 2018.

PROMPETCHARA, Eakachai; KETLOY, Chutitorn; PALAGA, Tanapat. Immune responses in COVID-19 and potential vaccines: Lessons learned from SARS and MERS epidemic. **Asian Pac J Allergy Immunol**, v. 38, n. 1, p. 1-9, 2020.

ROCHA, Joanna de Freitas; MOTA, Erika Freitas. Imunidade contra bactérias: abordagem para o ensino remoto de imunologia. In: Almeida, D. M.; Natale, C. C.; Mello, P. S. **Imunologia na sala de aula: sequências de ensino/Immunology in the classroom: teaching sequences**. São Paulo: Editora Na Raiz. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5545819>.

SANTOS JUNIOR, Verissimo Barros; DA SILVA MONTEIRO, Jean Carlos. Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-15, 2020.

SEEMANN, Paulo Augusto Almeida. A produção de roteiros de áudio-descrição de vídeos feita por iniciantes: dificuldades comuns e sugestões para evitá-las. **Revista Educação Especial**, v.32, p. 1 – 22, 2019.

SEPTIMIO, Carolline; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; DA COSTA, Gilcilene Dias. Errância e inventividade: o (não) saber docente e os desafios da educação inclusiva. In: **Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades [recurso eletrônico]** / org: MENDES, G. M. L., PLETSCHE, M. D., HOSTINS, R. C. L. - 1. ed. - Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2019.

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson P. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. **Tecnologias digitais na educação**, p. 19-50, 2011.

SILVA, Jean Carlos Souza; FALCÃO, Dayseanne de Araújo; DANTAS, Iron Macêdo. Análise psicométrica das estratégias de estudo e aprendizagem em imunologia. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.26, n.1, p. 85-109, 2021.

SILVA, Lara Rodrigues da. **Além das limitações da visão: acessibilidade dos recursos didáticos utilizados na disciplina de Imunologia para inclusão de alunos deficientes visuais.** 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SILVA, Ludmila Caroline et al. Correlação entre a exposição diária à luz azul violeta emitida por dispositivos digitais e a visão de adultos jovens. **Saúde em Revista**, v. 15, n. 41, p. 47-55, 2015.

SOUZA, Rosana Wichineski de Lara et al. Modalidades e recursos didáticos para o ensino de biologia. **Revista Eletrônica de Biologia (REB)**. ISSN 1983-7682, v. 7, n. 2, p. 124-142, 2014.

SPALDING, Marianne et al. Desafios e possibilidades para o ensino superior: uma experiência brasileira em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e534985970-e534985970, 2020.

TREVIZANI, Lenara Patrícia, MARIN, Angela Helena. Competência emocional em professores e sua relação com tempo de docência e satisfação com o trabalho. **Revista psicopedagogia**, 37(112): 52-63, p. 52 – 63, 2020.

VARGAS, Gárdia Maria Santos. A inclusão no ensino superior: a experiência da disciplina Prática Pedagógica–Prática de Ensino de uma turma de alunos cegos e com baixa visão. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, n. 8, p. 131-138, 2006.

ZOGZA, Vassiliki. Biology didactics: A distinct domain of educational research. In: **The Future of Biology Education Research: Proceedings of the 10th Conference of European Researchers in Didactics of Biology**. Haifa, Israel: Technion, p. 181-187, 2016.

Recebido: 16.07.2021

Aprovado: 13.12.2021

A música acontece: relatos de experiências com música para cinema na escola de educação infantil

Music happens: experiences with music and cinema at the early childhood school

Mônica Araújo da Silva¹
Wenceslao Machado de Oliveira Jr²

RESUMO

O artigo tem como objetivo aproveitar as experiências dos autores com música e cinema na escola de Educação Infantil e perceber nelas o que pode vir a ser música para cinema. Há vivências que aconteceram sem intervenção ou planejamento, assim como outras que foram pensadas e planejadas. Apresentando a potência das narrativas docentes para as investigações sobre a formação de professores, o texto tem como matéria-prima principal quatro relatos da educadora-autora sobre suas primeiras experimentações com a criação de música para pequenos filmes produzidos na Educação Infantil. Esses relatos foram realizados no projeto de extensão e pesquisa *Lugar-escola e Cinema*, situado no *Cineclube Regente/Cha* e no *Programa Cinema e Educação*, da Prefeitura Municipal de Campinas. Ao manter os relatos (quase) na íntegra, garante-se o frescor, a simplicidade e a singularidade de cada uma das vivências autobiográficas relatadas logo após terem ocorrido, com maior proximidade do percurso de aprendizado docente operado pelos problemas colocados da música para o cinema e do cinema para a música na escola de Educação Infantil. O texto analisa os modos de envolvimento das crianças pequenas nesses processos de criação, tendo como mote a pergunta: o que seria música para cinema numa escola de Educação Infantil?

Palavras-chave: Educação infantil. Cinema. Música Formação de professores.

ABSTRACT

The article aims to take advantage of our experiences with music and cinema at the early childhood education school and to understand in them what can be music for cinema. Experiences that happened without intervention or planning, as well as others that were thought and planned. Presenting the potency of teaching narratives for research on teacher education, the main raw material of the text is four reports by the educator-author about her first experiments with the creation of music for short films produced in

¹ Agente de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas – CEI Regente Feijó. Possui graduação em Pedagogia, Pós-Graduada em Ensino de Música e Artes e capacitação em Música, Recreação e Artes na Educação. Integrante do Cineclube Regente/Cha desde 2019 e bolsista do Projeto “Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas” [Fapesp 2019/18902-7]. E-mail: monicaatualizacao@gmail.com

² Professor no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte e pesquisador no Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO, ambos da Faculdade de Educação/Unicamp. Coordenador do Projeto “Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas” [Fapesp 2018/09258-4]. E-mail: wences@unicamp.br

early childhood education. These reports were made in the extension and research project *Place-school and Cinema*, located in the *Cineclub Regente/Cha* and in the *Cinema and Education Program*, of the Municipality of Campinas, Brazil. By keeping the reports (almost) in full, the freshness, simplicity and uniqueness of each of the autobiographical experiences reported are maintained right after they have occurred, with greater proximity to the teaching learning path operated by the problems posed by music for cinema and from cinema to music in the early childhood school. The text analyzes the ways in which young children are involved in these creative processes, with the motto of the question: what would be music for cinema in early children's school?

Key-words: Child education. Cinema. Music. Teacher training

A gente não sabe o que tá fazendo [...] é tudo muito feito assim: aprender fazer fazendo.

Professora Lídia Lemos
em *Enredos da vida, telas da docência: os professores e o cinema* (2015)

Introdução

A epígrafe que abre este texto busca fazer soprar sobre nós, docentes autora e autor, os ventos que vêm movimentando faz já alguns anos as relações entre escola e cinema, por meio das narrativas de professoras e professores. Os relatos e as reflexões que seguem se juntam a elas, acompanhando uma brisa leve e inusitada, movida não pelas imagens, mas pelos sons e músicas que emergem no encontro entre cinema e duas escolas públicas de Educação Infantil, *CEI Regente Feijó* e *CEI Cha Il Sun*³, situadas na periferia da cidade de Campinas.

Este artigo tem como objetivo aproveitar nossas vivências em música na escola e perceber nelas o que pode ser cinema e o que pode ser música para cinema, por meio das narrativas de uma educadora. Relatamos situações que aconteceram sem intervenção ou planejamento, assim como outras que foram pensadas e planejadas. Talvez devêssemos dizer, logo de partida, que, quando nos surge uma ideia para planejar, ela partiu de algo que vimos nas crianças e nos despertou para ir além. Em outras palavras, podemos dizer que pensamento e planejamento emergem das experiências com as crianças na escola.

Uma vez que este texto emerge de experiências vividas por uma profissional da Educação Infantil, ele traça um percurso autobiográfico da aproximação inicial dela com as “coisas do cinema”, ao mesmo tempo que tece algumas linhas na aproximação do cinema das “coisas da escola de Educação Infantil”. Dessa forma, optamos por construir

³ Conforme acordado entre as partes, as escolas são citadas nominalmente em todas as publicações oriundas do projeto de pesquisa e extensão *Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas*, que se desenvolve com o Cineclub Regente/Cha.

o texto a partir de alguns dos escritos⁴ já existentes, mantendo-os (quase) na íntegra para que não percamos o frescor, a simplicidade e a singularidade de cada uma das vivências autobiográficas relatadas logo após terem ocorrido pela educadora e autora⁵ deste artigo. Cabe dizer que esses escritos emergiram em um contexto de pesquisa, fazendo com que a presença do autor acadêmico esteja em sintonia com o que aponta Suárez (2017, p. 200), de que

as narrativas de professores que vivem a experiência de documentar seus mundos escolares não ocorrem de forma espontânea, nem são concebidas por meio da escrita livre e desinteressada de educadores. Ao contrário, mesmo quando os participantes da documentação narrativa mostram desde o início a disposição de escrever, ler e publicar histórias autobiográficas, e conseguem escolher com autonomia os temas, estilos e modulações de suas narrativas, eles investigam o mundo escolar e elaboram seus textos pedagógicos em condições bastante específicas. Um dispositivo de pesquisa-formação-ação docente participativo, entre pares e em redes de colaboração, organiza e regula os tempos, espaços e recursos teóricos e metodológicos de produção, circulação e recepção de histórias. Esse dispositivo e a coordenação e assessoria permanente de uma equipe de pesquisadores universitários são os que garantem a adequação das práticas de escrita, leitura, comentário e conversação implantadas aos princípios e cuidados metodológicos da investigação narrativa e da pesquisa interpretativa. (tradução nossa⁶)

Esta montagem textual a partir de outros textos permite trazer o percurso de aprendizado docente operado pelos problemas colocados pelo cinema para a educadora há muito habituada aos desafios e potencialidades da música na escola de Educação Infantil, mas iniciante nos obstáculos e nas possibilidades do cinema nessa mesma escola. Problemas devem ser entendidos, na esteira de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992), como aquilo que nos leva a pensar, que exige de nós o gesto e o esforço do pensamento, não necessariamente para solucioná-los, mas sim para inventar possibilidades de novas experiências a partir das exigências que a questão traça em alguma parcela de nossa vida, neste caso, na parcela docente.

⁴ Uma das tarefas semanais dos bolsistas do *Projeto Lugar-escola e cinema* tem sido escrever um caderno de campo a partir de breves relatos individuais sobre as experiências com cinema vivenciadas naquela semana por cada um dos bolsistas.

⁵ Para manter a individualidade de sua autoria, mantivemos a primeira pessoa do singular nos relatos aqui publicados, uma vez que escutar e ler a um(a) docente “[e]s un convite a detenerse y sumergirse en relatos en primera persona que narran experiencias escolares y que confiesan las sutiles percepciones de quienes las viven y cuentan.” (SUÁREZ, 2017, p. 195).

⁶ “[...] las narrativas de los docentes que viven la experiencia de documentar sus mundos escolares no se producen de forma espontánea, ni son concebidos mediante la redacción libre y desinteresada de los educadores. Por el contrario, aun cuando los participantes de la documentación narrativa muestran desde el inicio su disposición para la escritura, lectura y publicación de relatos autobiográficos, y se manejan con autonomía para elegir los temas, estilos y modulaciones de sus narraciones, indagan el mundo escolar y elaboran sus textos pedagógicos en condiciones bastante específicas. Un dispositivo de investigación-formación-acción docente participativo, entre pares y en redes de colaboración, organiza y regula los tiempos, espacios y recursos teóricos y metodológicos para la producción, circulación y recepción de las historias. Este dispositivo y la coordinación y asesoramiento permanentes de un equipo de investigadores universitarios son los que garantizan la adecuación de los prácticas de escritura, lectura, comentario y conversación desplegadas a los principios y recaudos metodológicos de la indagación narrativa y la investigación interpretativa.”

Esses relatos também integram os outros profissionais da escola envolvidos nas experiências com cinema realizadas ali, evidenciando o quanto elas têm sido coletivas, em sintonia com a fala de Inês Teixeira no mesmo documentário do qual obtivemos a frase de epígrafe:

são inúmeros, como também são únicos os professores e professoras, e tanto quanto são coletivas, são individuais suas histórias; exemplos de histórias de professores e professoras que fizeram do cinema uma companhia em suas lidas no ofício de educar para construir uma escola mais bonita e mais feliz. (ENREDOS..., 2015).

Cabe dizer, portanto, que esses relatos são, a um só tempo, individuais e coletivos ao refletirem nossas conversas no *Cineclube Regente/Cha*⁷ e no *Projeto Lugar-escola e cinema*⁸, não estando aqui em ordem cronológica, tendo sido agrupados a partir dos problemas comuns que relatam.

Dividimos o artigo em duas partes, “Relatos do que pode vir a ser música para cinema na escola de Educação Infantil” e “O que nos dizem esses quatro relatos sobre música para cinema?”. Finalizamos o texto com a seção “Considerações finais: o aprender fazendo a docência e a música para cinema”.

Porém, antes de seguirmos para os relatos e suas reverberações, é válido lembrar que a proposta curricular para o trabalho com música nas escolas da Rede Municipal de Campinas (CAMPINAS, 2016) é termos como norte o questionamento: “como a música educa?”. Isso não difere da expectativa que temos para as relações entre cinema e escola.

Mas, se, para a pergunta “como o cinema educa?”, teríamos muitas referências (BERGALA, 2008; FRESQUET *et al.*, 2007; MIGLIORIN, 2015; TEIXEIRA, 2003), a indagação que nos fazemos é ligeiramente distinta, unindo as duas anteriores: “como a música no e para o cinema educa?” Essa questão se coloca como um desafio adicional quando é à Educação Infantil que ela se dirige. Afinal, não temos ainda subsídios ou uma “receita” que norteie nossos olhares e ouvidos ou o que estamos procurando ou esperando, pois nessa etapa escolar, embora haja uma rotina, existe um dinamismo, o lúdico, a criatividade... A criança pequena é uma caixa de surpresas e tudo pode acontecer; a única coisa certa é que contamos com o inesperado para ver as possibilidades da música para o

⁷ Esse é um dos cineclubes escolares que emergiram do Programa Cinema e Educação, da Prefeitura Municipal de Campinas – <http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/programa-cinema-educacao/>. É importante dizer que esses cineclubes foram instituídos pelos próprios profissionais da Educação que trabalham nas escolas em que eles acontecem.

⁸ Projeto de extensão e pesquisa, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), linha Ensino Público [2018/09258-4], com seis bolsistas/profissionais da educação infantil, entre eles a autora deste artigo. Tendo em vista que as experimentações com música para cinema discutidas neste artigo se inserem no contexto mais amplo da pesquisa realizada nesse Projeto, trazemos para esta nota de rodapé uma parte de seu resumo: “Situado no escopo geral das possibilidades e combates abertos pela lei 13006/14, esse é um projeto de acompanhamento das experiências com o cinema num lugar-escola, nesse caso, o lugar reúne duas escolas públicas de educação infantil situadas na periferia da cidade de Campinas. Essa é uma proposta de pesquisa cartográfica no encontro entre cinema e escola, entre um cinema (tomado como arte) que pretende entrar em devir cineclube e duas escolas que pretendem entrar em devir cinema... e cineclube. [...] é um projeto que busca realizar uma formação continuada de professores que não seja operada via capacitação, mas sim via criação de percursos diversos de (re)inventar-se professor nas proximidades do cinema”.

cinema na escola. Subjacente a essas interrogações, seguimos nos perguntando: “de que maneiras a música faz parte da narrativa cinematográfica?”

Podemos desde já dizer, com sinceridade, que, no início, havia certo medo em nós. Não sabíamos como poderíamos contribuir com tamanha responsabilidade, mas isso fez com que mudássemos nosso olhar e, mais ainda, ajudou-nos a entender a música na escola, o cinema na escola, a criança na escola. Tivemos a chance, assim, de saber que aquilo que, para nós, é especial, enriquecedor, por mais simples que fosse, tem sim seu devido valor. Mesmo assim, ainda precisamos ter muita cautela, pois temos um desejo muito grande de que as cenas dos filmes retratem a importância da música na Educação Infantil: o cuidado, as propostas, o que ajuda no desenvolvimento.

Não gostaríamos, no entanto, que as experiências aqui relatadas fossem vistas apenas como afirmação desse nosso desejo. Nesta primeira partilha pública de nossa experiência, queremos apenas relatar o que se passou em nós — especialmente na educadora-autora —, de forma que a imaginação de quem nos lê, ou de quem se senta na poltrona e assiste a um filme em que os protagonistas não foram ensaiados nem houve a gravação de música em estúdio, veja cenas que dão sentido e vida à escola, tornando-a mais bonita e feliz.

Relatos do que pode vir a ser música para cinema na escola de educação infantil

Para iniciar nossa conversa em torno dessa pergunta, optamos por trazer relatos da educadora-autora, considerando “o enorme potencial que contêm os relatos pedagógicos para nos ensinar a interpretar o mundo escolar do ponto de vista de seus protagonistas” (SUÁREZ, 2017, p. 198 – tradução nossa⁹), preservando, assim, traços de sua autobiografia em meio aos da formação docente, que vem ocorrendo desde sua aproximação com o cinema na escola. Essa opção é uma aposta na potência das narrativas docentes para atuarmos e pensarmos os processos formativos inerentes ao trabalho nas escolas. Daniel Suárez (2017, p. 194) escreve que elas são “narrativas mínimas” que se fazem

com as mesmas palavras, argumentos e estilos que os atores das experiências usam para nomeá-las, ordená-las, dar-lhes sentido e valor. São ditas, ouvidas e escritas no jogo de linguagem da prática e situam-se no espaço e no tempo das escolas e das experiências educativas a que se referem. (tradução nossa¹⁰).

No que se refere, especificamente, às pesquisas com formação docente nas proximidades com o cinema, descobrimos que “[o]s movimentos para uma educação que observa a estética se dão pelo ouvir, ler e ver histórias: nossa atenção se envolve, combinada pelas inquietudes que trazemos.” (MIORANDO; FORTES DE OLIVEIRA, 2020, p. 7). Essas mesmas autoras nos apontam que, em suas falas e escritos, os docentes expõem “seus gostos e suas opiniões, [...] seus juízos a respeito de convenções e

⁹ “[...] el enorme potencial que contienen los relatos pedagógicos para enseñarnos a interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas.”

¹⁰ “[...] con las mismas palabras, argumentos y estilos que usan los actores de las experiencias para nombrarlas, ordenarlas, otorgarles sentido y valor. Se dicen, escuchan y escriben en el juego de lenguaje de la práctica, y están situadas en el espacio y el tiempo de las escuelas y de las experiencias educativas a las que refieren.”

códigos, que em seus grupos foram sendo construídos” (MIORANDO; FORTES DE OLIVEIRA, 2020, p. 6), indicando que “[n]os vemos contados pelas histórias que espelham nossas experiências. A mudança está em nós. Em nossas cabeças e em nossos corpos.” (MIORANDO; FORTES DE OLIVEIRA, 2020, p. 13).

Leiamos, pois, os relatos.

**Relato 1 – 20 de setembro de 2019
A música acontece**

A música na Educação Infantil acontece com ou sem mediação do adulto. Não importa o momento, não importa o espaço, quando menos esperamos, ela acontece, de forma espontânea e criativa. Ao refletir acerca destes variados momentos em que a música acontece, pensei se poderia ser cinema a gravação de cenas que retratassem essa realidade, bem como se conseguiríamos retratar a importância da música na escola, na vida da criança, em vez de usá-la apenas como distração ou da maneira rotineira.

A seguir, descrevo algumas das cenas que me levaram a refletir sobre isso.

1º

Ao auxiliar uma sala de agrupamento 1¹ durante uma tarde, deparei-me com uma cena maravilhosa: uma menina se olhava no espelho e balbuciava uma música que ela já sabe cantar corretamente. É uma música conhecida entre as crianças, que as professoras gostam de cantar para trabalhar a coordenação motora, a concentração e as partes do corpo. A música diz “cabeça, ombro, joelho e pé, olhos, ouvidos, boca e nariz, cabeça, ombro, joelho e pé”. Incrivelmente essa menina substituiu toda a música pela sílaba “ba”, cantando “ba ba ba ba ba ba ba” no exato ritmo da música. Ocorreu-me, então, que existe uma inteligência musical naquela criança, que nem tem 2 anos de vida ainda e se expressa dessa forma. Vê-la cantando sorrindo, mantendo a mesma sílaba em toda a música, foi sensacional, até porque ela não estava imitando, ninguém fez nada na intenção de a provocar a cantar, simplesmente aconteceu, e ela percebeu que poderia cantar a música inteira com uma sílaba só. Sem palavras!!!

2º

Três crianças estavam dentro de uma casinha de brinquedo. Uma delas inventou uma música, composta por sílabas aleatórias, e a cantava sozinha. Dali a pouco, as três estavam cantando a mesma coisa, parecia até um mantra, e à medida que elas cantavam, elas riam olhando uma para outra, e assim a música aconteceu de maneira lúdica, simples e criativa.

Ou seja, é uma maneira de compor a música para o cinema.

3º

Estávamos com nossa turma¹² no tanque de areia, que é um espaço que usamos para levar alguns brinquedos reciclados ou baldinhos com pás para as crianças se divertirem. Ali também as crianças possuem um labirinto, uma grande quantidade de gramado e tubos grandes em que eles podem entrar e brincar.

¹¹ Crianças de 1 ano a 1 ano e 6 meses de idade.

¹² Crianças de 2 anos a 3 anos e 6 meses de idade.

Quando estamos nesse espaço, procuramos não intervir nas ações, pois, ao longo do tempo, percebemos que, por conta de o espaço ser menor, há maior possibilidade de socialização e interação entre os alunos. É como se eles se aproximassem mais uns dos outros. Percebemos isso principalmente com aquelas crianças que gostam de brincar isoladamente, pois lá elas interagem mais.

Como já mencionei, cada grupo de criança escolhe seu brincar. Eles costumam começar no tanque de areia e depois vão se espalhando conforme suas escolhas.

Olhei para o gramado e vi um garoto sentado com o baldinho em seu colo e com a ponta da pá em sua mão; ele ria e batucava, mexendo seu ombro como se estivesse numa roda de música, daquelas que fazemos em casa.

Quando olhei novamente, já havia mais crianças a seu lado fazendo o mesmo gesto que aquele garoto. Eles riam e cantavam tocando, e o mais encantador de tudo, havia ritmo, e eles perceberam que tinha e que as formas que eles tocavam a percussão estavam em harmonia entre eles, o que fez com que eles continuassem ainda mais.

Esse é um cenário para cinema, isso é música para cinema.

4^a

Já mais tarde nas salas dos bebês, estávamos brincando e ouvindo um DVD. Ao tocar a música “Carnaval das minhocas”, do grupo Palavra Cantada, ouvi que, no refrão da música, quando o grupo cantava e alternava sua fala com um tcha tcha tcha, um garoto que ainda nem tem 2 anos de idade segurava em suas mãos dois brinquedos e batia na cadeira exatamente quando ouvia o tchatchatcha, ou seja, esse bebê, que se encontra na primeira infância, já está se desenvolvendo musicalmente, expressando-se de acordo com o ambiente sonoro que vivenciou.

A partir daí, segue uma série de possibilidades para que possamos refletir em nossas práticas musicais sobre os benefícios às crianças, sobre como também podemos ajudar nessa ampliação de repertório, de ritmos etc.

A música acontece, mesmo sem intencionalidade, intervenção, ela simplesmente acontece de forma espontânea, lúdica, divertida e verdadeira.

* * *

Relato 2 – 05 de setembro de 2019

Nasce uma ideia de música para um filme de sombras¹³

Quando penso filme na escola, a primeira ideia que me vem à mente é registro de memórias. Ou seja, é capturar cenas do cotidiano, às vezes, menos valorizadas pelos profissionais da Educação, mas que explicam o que é uma infância feliz na escola. Dessa forma, aprendi, por meio do Cineclube Regente/Cha, a observar mais o meu entorno, as crianças e seus barulhos, os ruídos dos balanços e brinquedos do parque, os pássaros cantando, os cachorros latindo, a música do vendedor de gás cantando etc. O barulho do mundo e o jogo de luzes e sombras das crianças brincando me encantam. E meu objetivo é este: resgatar histórias vivenciadas pelas crianças através desse olhar curioso e escuta atenta. Já gravei algumas cenas de sombras das crianças brincando, e agora produzir o som está sendo um grande desafio.

Trecho do caderno de campo de Juliana Pereira da Silva Oliveira¹⁴

¹³ O filme foi finalizado em novembro de 2019 e está disponível no canal do Cineclube Regente/Cha: https://www.youtube.com/watch?v=n5jq5_yT2rg.

Durante nossa rotina de trabalho, contava para educadora Juliana que, quando levo uma criança para a troca/higienização, quase sempre canto uma “certa” música. A escolha da música para tal momento não foi planejada. Talvez tenha se dado pelo som do ambiente onde são realizadas as trocas, justamente por ser mais silencioso, calmo, contido, talvez por ser um momento de troca de afeto e de cuidado, acaba se tornando nosso momento de estabelecer confiança, amizade com cada criança, afinal, ali elas nos olham diretamente nos olhos. Por estar somente eu e a criança, costumo cantar esta melodia mais suave que é a música “Faz de conta”, composta pelo grupo musical Palavra Cantada. A música começa assim: “Faz de conta que a meia é uma bola, faz de conta que o mato é jardim, eu vou brincar, eu vou brincar, se eu não brincar ninguém brinca por mim”.

Ao levar uma de nossas meninas para higienização, não cantei, e durante nosso momento de troca, ela começou a cantar “eu vou brincar, eu vou brincar”. Ri comigo mesma por não ter cantado e me encantei com ela, não só pelo fato de ouvi-la cantando, mas porque senti ali que, de alguma forma, a música ficou na memória dela, fez sentido para ela, que é prazeroso cantar ali, ou seja, que, de alguma forma, faz diferença para a criança.

A partir daí pensei em gravar o som de várias crianças cantando, uma de cada vez, a mesma parte da música “eu vou brincar, eu vou brincar”. Penso que o resultado seria de tonalidades e intensidades diferentes, poderia ser também encantador e engraçado, pois a mesma música cantada de maneira singular por cada uma delas nos trazia a simplicidade e a docilidade do seu cantar, da sua maneira de acolher e entender esta música que fala justamente daquilo que neste momento a criança mais faz: o brincar. Esta seria a ideia. Foi então que a Juliana escutou com atenção a vivência relatada e imediatamente associou-a a seu filme de sombras.

Nosso passo, naquele momento, era realizar a gravação com as seguintes reflexões:

- A música neste formato poderia ser música para o cinema?*
- A música conseguirá alcançar este objetivo de narrar as cenas que foram gravadas anteriormente, ou seja, separadamente das cenas?*
- Será que haverá percepção e sensibilização do fato de que, assim como existe o anonimato da imagem de cada criança (pois só vemos a sombra delas), isso também acontece com o som de suas vozes, pois apenas vamos ouvi-las? Ou precisaremos escrever algo no filme que volte o olhar de quem assiste para esta realidade, de que as vozes podem não pertencer aos mesmos personagens das cenas, mas que ambas (vozes e sombras) pertencem à infância retratada no filme?*

* * *

Relato 3 – 05 de novembro de 2019

A ideia de música que deu certo para o filme A magia do brincar

Num certo dia fiz a gravação das vozes conforme havia pensado, e o resultado foi incrível. Chamei cada criança, uma a uma, num espaço exterior próximo a nossa sala. Era uma manhã fria

¹⁴ Agente de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas – CEI Regente Feijó. Possui graduação em Pedagogia e especialização em Administração Escolar. Integrante do Cineclube Regente/Cha desde 2018 e bolsista do Projeto Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfozes mútuas (Fapesp 2019/19378-0). Todas as pessoas citadas leram o artigo e aprovaram a publicização de seu nome.

e com vento. Expliquei que eu ia gravar sua voz, e por isso gostaria de ouvi-la cantar “eu vou brincar, eu vou brincar”, assim como é na música. Foi muito engraçado, porque alguns ficavam muito tímidos, mas faziam questão de cantar. Em uma das gravações ouvimos a criança rir, e na outra ela canta “eu vou brincar” e acrescenta que está frio. Foi muito espontâneo, foi lindo. A singularidade de cada uma foi marcante, cada uma cantando a seu modo, mais fraco ou mais forte (a intensidade que eu havia imaginado), a voz melodicamente mais longa ou mais curta (tímida, insegura ou desinibida e confiante), enfim...

Após essas gravações, pedi para um amigo tocar apenas a introdução da música no piano e gravei as variadas vozes com a música tocada. Ficou melhor do que eu imaginei. Não tenho palavras para descrever a docilidade da música que, por sua vez, quando foi inserida no filme gravado pela Juliana, em que só aparecem as sombras das crianças brincando, ficou mais que encantadora, ficou mágica, por isso a escolha do nome *A magia do brincar*.

Então, respondendo à pergunta que eu mesma fiz, se esse formato de gravação poderia ser música para cinema, sim. Ela trouxe para tela a realidade da beleza do lúdico que vivemos na escola, traduziu de forma muito simples e forte também a sombra de cada brincadeira, o que diretamente responde a minha segunda indagação sobre a música poder narrar a cena.

* * *

Relato 4 – 30 de outubro de 2019 Pensando e compondo a música sobre cigarras

Para quem conhece nossa escola, sabe que somos muito privilegiados por termos um enorme parque, muito arborizado e de paisagem extraordinária. Nosso momento predileto, com certeza, é quando estamos no parque por tudo que contemplamos e mais ainda por vermos as crianças aproveitarem cada espaço dele. O parque parece ter um encanto que leva as crianças a explorarem seu imaginário, brincadeiras de lobo, de barco, de pega-pega, castelo de areia, enfim... É um espaço que proporciona a todos nós, sem exceção, momentos ricos de aprendizados e experiências, sem contar com a apreciação das pessoas que passam pela rua e veem as crianças brincando; vemos, no olhar de cada um deles, a felicidade de ver nossos pequenos se divertindo.

Certo dia, as educadoras da escola aproveitaram um momento no parque e filmaram as crianças que estavam alvoroçadas, muito curiosas e alegres com as cigarras, que, naquele dia, saíam do chão e se instalavam nas árvores.

Diante disso, essas filmagens foram entregues a um dos educadores que participa do Cineclubes Regente/Cha, Mauro Guari¹⁵, que fez a edição, inseriu informações e transformou a filmagem em um filme que, além de lindas imagens que falam por si, acrescenta informações sobre a cigarra. O filme ficou um encanto, e ele decidiu levar adiante para que fosse encaminhado para a Mostra Kino Campinas. Para tanto, foi me solicitado que tentasse fazer uma música sobre a cigarra, como se fosse a trilha sonora para o filme em questão. Sendo assim, o desafio foi aceito. Pensar numa música que contemplasse a vida da cigarra não era tão complicado, o desafio

¹⁵ Agente de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas – CEI Cha II Sun. Possui graduação em Ciências Sociais e especialização em Psicopedagogia Clínica e Educação Infantil. É integrante do Cineclubes Regente/Cha desde 2018 e bolsista do Projeto *Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas* (Fapesp 2019/18197-1).

mesmo foi escrever uma música que tentasse ter a docilidade da criança, sua visão sobre ela, e que tivesse informações fáceis, por meio das quais as crianças que viessem a assistir ao filme pudessem compreender, de uma maneira simples, a vida da cigarra.

Para a composição da música, realizei algumas pesquisas na internet em diferentes sites, e também comecei a prestar mais atenção quando as crianças estavam perto das cigarras no intuito de aproveitar alguma ação, reação ou fala delas sobre os insetos.

Ouvi uma criança dizer que a cigarra estava olhando para ela, o que foi muito engraçado, até porque, ao olharmos de perto, é exatamente essa impressão que nos dá.

Num outro momento, uma criança disse que ela comia formiga, mas eu não sabia falar exatamente sobre sua alimentação. Sem falar no fato de que as crianças ficam megacuriosas em ver os buracos espalhados na terra, e percebo que elas não compreendem quando explicamos que as cigarras saem da terra em forma diferente da que vemos.

É bem comum ver as crianças com as cascas das cigarras (exoesqueleto) dizerem que elas morreram. As crianças acumulam cascas, colocam em seus bolsos e mochilas para levar para casa, ou seja, a cigarra realmente não passa em branco em nossa escola.

Então, tentei, da melhor maneira possível, explicar na música que a cigarra sai da casca após atingir sua forma adulta.

Algumas crianças disseram que as cigarras têm medo das pessoas, e outras acham que elas são amigas, porque, muitas vezes, quando estamos no parque, elas pousam em nós, aí, então, é aquele susto, ou a criança chora e grita de medo, ou acha engraçado. Já vi uma menina colocando a cigarra para andar em seu rosto, porque fazia cócegas.

Eu estava caminhando quando me surgiu a primeira melodia que dizia: “fico guardadinha debaixo da terra, fico esperando o calor chegar para o meu canto começar”. Mostrei a primeira frase para o Mauro, que gostou; a partir daí e das informações que eu tinha, tentei dar forma à música da cigarra.

Um fato curioso sobre o processo de construção da música foi que me lembrei de que, quando era pequena, minha vó dizia que a cigarra cantava para chamar a chuva. Quis muito colocar isso na música, mesmo sabendo que era “só” mito, mas, quando li sobre o canto e entendi que só os machos cantam e que seu canto é para acasalar, achei também muito importante que eu inserisse essa informação sobre o canto na música, pois o canto agudo e incansável é uma característica forte da cigarra. Mas aí entrei num dilema. Pensei em escrever “meu canto é para namorar, zi zi zi za...”, mas fiquei refletindo sobre, pensei em mudar para, em vez da palavra “namorar” usar “alegrar”.

Não estava segura para escrever, afinal, estou compondo para um público infantil. Pois bem, resolvi conversar com minhas colegas de trabalho, e, ao falar com uma professora da escola, ela achou sincero e concordou com a frase, mas, quando falei com outra educadora da escola, ela me respondeu que sinceramente não via necessidade de a criança ter essa informação e que eu poderia substituir sim a palavra namorar por alegrar, pois a ação de acasalar (namorar) também é uma forma de se alegrar. Vi muito sentido nessa última fala, e então decidi escrever “alegrar”. À medida que a escrita acontecia, a harmonia também se fazia presente. Tomou-me um tempo, é pequena, é simples, é meiga, possui acordes simples, mas que combinaram com a letra e com o universo infantil.

Decidi que, no filme, antes da música começar ela seria precedida por uma espécie de conversa inicial, composta por aquelas falas e lembranças que fui tendo acerca do universo cultural e do conjunto de sensações e ideias que envolvem as cigarras.

Amiga Cigarra

Conversa inicial: “Eu vi cigarras no parque, por que será que ela canta assim? Vovó disse que é para chamar chuva. Do que será que ela gosta? Será que ela come minhoca? Eu acho que ela olhou para mim”.

Fico guardadinha, debaixo da terra.

Fico esperando o calor chegar para o meu canto começar

Gosto de comer a seiva, meu pouso é na árvore.

E saio da casca quando já estou grandinha.

Meu canto é para alegrar, zi, zi, zi zi, za

E para quem gosta, sou a amiga cigarra

Para ouvi-la basta assistir ao filme Cigarras¹⁶.

O que nos dizem esses quatro relatos sobre música para cinema?

Ao narrar suas experiências relativas à música para cinema, a educadora-autora expressa como é o próprio cinema — com suas cenas —, o que lhe dá um primeiro mote para descobrir o que poderia vir a ser música para cinema na Educação Infantil. O primeiro relato nos mostra quatro cenas em que as crianças protagonizam relações inusitadas com a música, indicando serem elas uma excelente matéria-prima para a criação de música para os filmes produzidos na escola. Serão essas relações que as crianças pequenas estabelecem com a música que levarão ao processo de criação musical narrado no segundo e terceiro relatos, um processo que vai da música para o cinema, uma vez que a composição foi realizada a partir de uma música já existente, cantada pelas crianças e pela educadora em seu cotidiano escolar.

No quarto relato, esse processo se faz ao inverso, indo do cinema para a música, uma vez que foi a temática do filme — as cigarras —, e as filmagens já realizadas delas foram o mote para a criação musical. Esta teve em vista a escuta anterior das crianças e a escuta futura que elas fariam ao assistir ao filme.

No conjunto, os relatos apontam que “ao narrar práticas escolares que os tiveram como um de seus protagonistas [os educadores] estarão nos contando parte de suas próprias biografias profissionais e pessoais, e talvez eles também nos confiarão suas perspectivas sobre o que consideram ser o papel da escola.” (SUÁREZ, 2017, p. 195 – tradução nossa¹⁷). Isso se deve a suas linhas e entrelinhas deixarem claro que o papel da escola de educação infantil é encontrar maneiras diversas de valorizar as crianças, especialmente a partir daquilo que elas mesmas inventam e expressam.

¹⁶ Disponível no canal do Cineclube Regente/Cha: <https://www.youtube.com/watch?v=oaYosxOhL6g&t=294s>

¹⁷ “[a]l narrar prácticas escolares que los tuvieron como uno de su protagonistas [um(a) educador(a)] nos estarán contando parte de sus propias biografías profesionales y personales, y quizás también nos confíen sus perspectivas acerca de lo que consideran es el papel de la escuela.”

No entanto, retomamos aqui as palavras da epígrafe, “a gente não sabe o que tá fazendo; é tudo muito feito assim: o aprender a fazer fazendo”, para lembrar que, em nossa experiência na escola, mesmo quando planejamos uma música para um filme, isso se faz em cima de uma experiência que não tínhamos realizado ainda. Tudo é especialmente novo quando a música é pensada para compor com imagens já existentes. O inverso já nos era bastante comum, pensar imagens para se encaixarem em uma canção conhecida.

Normalmente, as imagens eram pensadas para ilustrar o que a música diz. Mas, em nossa experiência com o cinema no *Cineclube Regente/Cha*, temos buscado evitar que um signo do cinema — som ou imagem — apenas ilustre o outro, o que queremos é realizar composições entre eles que nos levem a experimentar esses signos em suas múltiplas e infinitas conexões. Isso é o que fez com que a composição sonora para o filme *A magia de brincar* (2019) tocasse no tema geral da brincadeira, mas não buscasse se referir às sombras brincantes nem se relacionar às crianças que brincam com aquelas que cantam.

Em outras palavras, temos buscado escapar de caminhos mais didáticos — que se utilizam muito da ilustração da palavra pelas imagens — e experimentar caminhos mais próximos da arte, nos quais a ilustração também ocorre, mas no meio de composições em que também há tensões, disjunções e oposições entre o que se vê e o que se ouve, produzindo tanto sincronias quanto assincronias de sentidos e sem sentidos entre imagens e sons. Nessa perspectiva, buscamos escapar da habitual maneira como a música aparece nos filmes produzidos nas escolas: o simples acoplamento de uma música já existente como trilha sonora para ouvir enquanto assistimos a uma sequência de cenas e/ou fotos. Nesse tipo de utilização da música, ela é “apenas” uma “trilha temporal” que dá continuidade à passagem das cenas e, ao mesmo tempo, um “trilho afetivo” que direciona os sentidos que se deseja produzir naqueles e naquelas que se entretêm com o filme, não havendo efetiva conexão entre a criação da música e a criação das imagens vistas.

Quando assistimos a um filme comercial e ouvimos aquelas músicas lindíssimas que ficam em nossa memória, não fazemos ideia de como foi escolhida ou composta, enfim de como ela veio a compor com o filme. No cinema comercial, em geral, a música está a serviço do filme, é criada em estreita conexão com as imagens. Ennio Morricone, famoso criador de trilhas sonoras, nos ensina que compor para cinema é trabalhar para uma obra de outro autor, que é o diretor, conforme cita Tony Berchmans (2012) no livro *A música do filme*.

A música para esse tipo de cinema é planejada, pensada conforme a pretensão do filme. Já a música para o cinema na escola, às vezes, poderá ser assim outras vezes não, justamente porque também as cenas não são planejadas, ensaiadas. Usamos as cenas das experiências que vivenciamos como educadores e, mesmo naquelas em que tivemos a pretensão de planejar, ainda assim, a música não será pensada para um diretor, mas para

dar sentido às experiências de infância transformadas em filme, o que podemos evidenciar no relato sobre a criação da música para os filmes *Cigarras* (2019) e *A magia do brincar* (2019).

No primeiro, a música viria “apenas” para finalizar o filme, proporcionando parcelas dos sentidos que vemos em suas imagens e sons, somadas a algumas histórias e falas que não foram filmadas e que, portanto, não poderiam compor o filme em suas imagens e sons diretos. Já a música para o filme *A magia de brincar* veio a compor o filme inteiro, narrando-o, penetrando os vãos e os sentidos das próprias imagens que vemos ao longo dele.

Se é verdadeiro que, em ambos, a música foi composta posteriormente às imagens, no *Cigarras*, a música foi composta para aquele filme, uma criação original, enquanto no *A magia de brincar* a música já existia antes e foi a forma como ela viria a aparecer no filme, apenas seu refrão cantado por inúmeras crianças, que foi produzido a partir das imagens das sombras brincantes. Além disso, se em *Cigarras* o tema foi articulador da letra da canção, no outro, o tema do brincar veio depois, pois, até então, a temática do filme eram as sombras.

Em *A magia de brincar*, as imagens fizeram com que a música não permanecesse a mesma para poder compor com elas. Ao ver as cenas, surgiu a ideia da música com o som das vozes das crianças cantando individualmente; para tanto, foi feito um planejamento de gravação, pois elas seriam gravadas sem o acompanhamento do piano. A criação da música para esse filme tornou-se uma experiência para as próprias crianças lidarem com a música como algo a ser gravado, bem como com a situação da gravação, do microfone a sua frente e da consciência de que sua voz seria reproduzida mais adiante, em um filme, para todos ouvirem. Tornou-se também uma experiência para a educadora-autora, uma experiência simultânea de produção de música coletiva e de música para cinema.

Somente depois de terem vivido essas experiências, é que reunimos todas as gravações individuais junto com os sons realizados no piano, gravando, então, um único conjunto de sons tornado música para o filme, uma trilha sonora realizada em sintonia com o que entendemos ser o papel da escola de Educação Infantil: valorizar as crianças. Na verdade, os relatos não fazem jus a tudo o que se passou, pois o processo foi bastante incerto e difícil. Havia uma grande responsabilidade, já que se tratava de uma música pré-existente e, em nosso entender, deveríamos fazer a música para o filme usando os mesmos indicadores que a música nos dava, a maciez, a suavidade, a lentidão. Ou seja, não poderíamos produzir nada explosivo, grave, pesado, rápido. Alcançar isso fez com que, ao final, tivéssemos uma experiência gratificante, permitindo ver e ouvir belezas na combinação que as imagens tiveram com a música, a qual proporcionou ao filme os mesmos sentidos que a música original tem.

Vemos que, em nossos filmes, também existe a decupagem conforme ocorre no cinema comercial. Nossa decupagem resume-se ao processo no qual se define em que

contextos haverá música ou não no filme e, quando houver, qual será o papel da música (e dos demais sons) para aquela cena. No filme *Cigarras*, por exemplo, isso fica bem exemplificado. Nele, ouvimos o diálogo das crianças com as educadoras, o silêncio, o canto das cigarras, o som externo do parque, que é o ambiente onde as cenas foram filmadas, a entrevista com as crianças e, ao final, a música original feita para o filme. Aqui adentramos no mesmo universo do compositor de música para os filmes, pois, assim como ele, procuramos entender a “alma do filme” — o que o diretor tratava e o que ele pretendia — antes que a música fosse composta para intensificá-la.

Tocar as pessoas é o objetivo da música no cinema. Em grande medida, isso produz certo direcionamento das emoções: alegria, tristeza, raiva, medo, dúvida, decepção, por exemplo, são sentimentos que vem à tona quando a música na cena consegue ajudar a narrativa, os personagens e os diálogos a despertarem em nós tais reações. Diante disso, perguntamo-nos: a função da música no cinema na escola de Educação Infantil pode ser a mesma que no cinema comercial, já que a criança, por si só, já nos sensibiliza, já nos afeta?

Quando vemos uma cena com crianças é comum vermos, já no início dela, a inclinação de um sorriso nos rostos das pessoas. Então, parece-nos que a música para o cinema na escola infantil deve ir além de tocar as pessoas. Ela deve fazer com que o espectador encontre seu devir-criança, expondo-se às cenas sem exigir delas algum sentido para se amparar, experimentando sensações e conexões diversas, como o fazem as crianças em suas brincadeiras, sempre uma surpresa.

Mas, e para nós, produtores iniciantes da música para filmes criados na Educação Infantil, que estamos nesse caminhar da descoberta sobre a música para cinema na escola, podemos simplesmente dizer que o objetivo seja igual, provocar surpresa? Ou podemos dar um acréscimo a esse objetivo já afirmando que a música não somente toca, mas também transforma o olhar sobre as cenas, sobre os filmes produzidos na escola? Isso nos parece ter ocorrido no filme *A magia de brincar* ao intensificar as sensações de anonimato individual ao mesmo tempo que reafirmam a identidade da infância por meio do brincar. Mas pode ser que isso só pareça a nós, iniciantes ávidos de dar seguimento a nossos aprendizados éticos e estéticos associados ao encontro entre cinema e escola, especialmente aqueles que tomam a música como um legítimo problema cinematográfico, afinal “[c]ada um desenvolve sua própria intuição na configuração do seu cinema pessoal, sendo que essa sensibilidade amplia[-se] ao seu próprio modo e tempo, numa esfera intuitiva, pessoal, subjetiva e intransferível.” (FARENZENA et al., 2014, p. 8).

Considerações finais: o aprender fazendo a docência e a música para cinema

A escrita deste texto, com a conseqüente retomada dos relatos presentes no caderno de campo da educadora-autora, colocou-nos diante de um certo tipo de distanciamento das experiências aqui relatadas.

Na medida em que conseguem se distanciar de sua prática para torná-la objeto de pensamento e discurso, para torná-la matéria de escrita, leitura e interpretação pedagógica, na medida em que possam documentar alguns de seus aspectos “não documentados” ou invisibilizados, os professores narradores percebem o que sabem, o que não sabem, o que não podem nomear e o que podem fazer. (SUÁREZ, 2017, p. 199 – tradução nossa¹⁸)

Exatamente como nos aponta Suárez (2017), demo-nos conta do que “aprendemos fazendo” e do que gostaríamos de saber para fazer de outras maneiras. Descobrimos, por exemplo, nossa falta de linguagem para dizer de certas experiências e certos signos musicais e sonoros do cinema. Essas ausências de palavras e saberes nos levaram a outros contatos¹⁹ e a novos estudos, como o livro *O som do filme* (CARREIRO, 2018). Para que a experiência fosse mais intensa, foi preciso desvincularmo-nos do que estávamos “acostumados a fazer, a ouvir ou a pensar, pois a experimentação estética acontece quando nos deparamos com o que não se conhece, com o que surpreende, com o inédito, com o que suscita outro tipo de resposta, o que inquieta.” (FARENZENA et al., 2014, p. 7)

Além disso, podemos dizer que, “a partir da experiência formativa desenvolvida [...], [a/o educador(a)] não só pensa sobre como trabalhar com cinema, mas começa a vê-lo como dispositivo para a ressignificação de sua formação docente.” (FARENZENA et al., 2014, p. 14). No processo de educação continuada vivido na própria escola, nas proximidades do cinema, podemos reiterar o que Valeska Fortes de Oliveira (2017, p. 104) aponta sobre a presença do cinema na formação inicial:

a produção audiovisual na formação inicial de professores é, ainda aprendizagem do trabalho em equipe. Da aprendizagem grupal e da divisão de tarefas. É o exercício da pesquisa, da observação e da escuta [...] [e] proporciona a ampliação do conceito de formação, ampliando-o como formação ética-estética e política.

Essa formação está apenas se iniciando, fazendo com que, por exemplo, o que vem a ser arte passe a ser uma questão e uma busca. É desse lugar de aprendizado que

¹⁸ “En la medida en que consiguen distanciarse de su práctica para tornarla objeto de pensamiento y discurso, para hacerla material de escritura, lectura e interpretación pedagógica, en la medida en que pueden documentar algunos de sus aspectos “no documentados” o invisibilizados, los docentes narradores se dan cuenta de lo que saben, de lo que no conocen, de lo que no pueden nombrar y de lo que pueden hacer.”

¹⁹ A educadora-autora iniciou uma troca de cartas, via e-mail, com o músico e estudioso de cinema e trilhas musicais, Almiro Dottori Neto (Miro), na qual expõe suas experiências e elenca suas dúvidas, o que faz emergir nomeações específicas e sugestões de leituras em meio a muito afeto, tendo em vista, inclusive, que Miro foi responsável, em 2018, pelo projeto e instalação da nova sonorização da sala de cinema do Cineclube Regente/Cha.

entendemos estar fazendo arte na medida mesma que produzimos nossa música para cinema, a partir daquilo que emerge em nossas próprias experiências na escola de Educação Infantil. Segundo Houdin (apud MARTIN, 2005), existe arte desde que haja criação original (mesmo instintiva) a partir de elementos primários não específicos.

Ao refletir sobre essa frase, pensamos que a música para o cinema na escola de Educação Infantil busca seu próprio formato na matéria-prima constituída pela própria criança, justamente porque quem dá forma a essa música é a criança, seja como produtora, seja como ouvinte-espectadora. Podemos até dizer que, embora o diretor faça o filme conforme sua intenção, tenha um roteiro e um planejamento, não estamos falando de atores que ensaiam, que estudam para uma atuação, mas sim da reprodução, na tela, do real da infância filmada em tempo real, na forma original daquilo que as crianças realizam.

Logo, podemos dizer que quem conduz a narrativa dos filmes gravados na escola é a criança e não os adultos, não um diretor, mas o devir-criança desse diretor-adulto ou mesmo o devir-criança do cinema. “Ao contrário da afirmação ingênua da inocência, o devir-criança é uma arma de luta, possibilidade de pensar e agir de outros modos, fora dos modelos impostos pelos adultos”, como assinala Gallo (2015, p. 14). Esse autor se ampara em René Shérer para fazer sua defesa da potência desse conceito para outro tipo de Educação.

O devir-criança instala-se, instala-nos no distanciamento: distanciamento absoluto em relação a qualquer forma de devir-adulto, do devir familiar para o qual ela se limita a ser um único período da infância, evolutivo, aquele que conduz à idade adulta; e um único destino final, aquele que o transforma em sujeito, que lhe serve de “estrutura”. Pensar o devir criança, pensar a infância a partir dele, em sua esfera, é rejeitar o acervo de ideias, os pesados grilhões e disfarces impostos à infância pela tradição pedagógica e psicológica, bem como pelo universo psicanalítico com seus estágios, suas transferências, suas castrações, sua subordinação da infância a uma significação única, à verticalidade de uma única ereção. [...] Deleuze garante, também, o devir-criança contra a ideia do retorno a uma infância que seria inocência. O devir, ao contrário, é a escapada, a linha de fuga da infância: não num sonho que seria apenas o substituto, a compensação das frustrações do real – que, pedagogicamente, conviria fazer com que ele retornasse –, mas num distanciamento que lhe permita forjar as armas para a luta. “Máquina de guerra” contra os adultos, estratégia. (SCHÉRER apud GALLO, 2015, p. 14)

Ambos, adulto e cinema, atravessados pelo devir-criança, são “encantados” pela musicalidade das crianças pequenas e seria sob esse “encantamento musical” que os filmes viriam a tornar-se existentes em sua potência de arte cinematográfica produzida na escola de Educação Infantil. Por isso, entendemos que a música para esse tipo de cinema poderia ser (e tem sido) diferente, uma vez que, como já foi dito anteriormente, não faz sentido fazermos uso de muitas músicas existentes para nossos filmes na escola, porque isso não se encaixa na realidade dos momentos vividos pelos alunos na escola.

Pensando na música para um filme de criação individual e coletiva na escola, algumas perguntas nos chegam como importantes de serem consideradas na busca de

incorporar as muitas experiências musicais que já vivenciamos no ambiente escolar: de que forma podemos aproveitar as músicas que as crianças nos trazem? E as músicas que levamos às crianças para ampliação de repertório, para apreciação, para jogos, para o brincar, para o aprender? E as músicas que compomos com as crianças durante um momento de criatividade e inspiração? Ou músicas que fazemos para um projeto com eles, com conhecimentos e falas das próprias crianças? Essas músicas não seriam as que mais se aproximam de música para o cinema na escola de Educação Infantil por se aproximarem das experiências vividas ali?

Não vemos problema algum em usar músicas existentes desde que possamos sentir as invenções e expressões de nossas crianças nessas músicas. Nesse caso, qual seria a melhor maneira de levar essas “músicas prontas” para o cinema se a música não for reproduzida — tocada, cantada, balbuciada — pelas crianças?

Por exemplo, as crianças, no geral, adoram a aventura congelante de *Frozen* (2013), um filme muito pedido por elas. Percebemos que elas acompanham as falas, os gestos, as expressões, as canções. Para esse, filme foi criada uma música original (score) — e uma versão em português do Brasil —, que marcou as crianças de modo que as ouvimos cantando constantemente nos espaços distintos da escola: “livre sou, livre sou”. Convidamos o leitor e a leitora a brincar com a imaginação: estão à disposição várias fantasias de personagens, uma criança se veste como Elza (a protagonista do filme) e começa a cantarolar e fazer todos aqueles gestos fofíssimos que são realizados no filme. Imaginou? E se estivermos filmando, estaríamos fazendo uma releitura do filme, é bem verdade, mas, agora, no formato da criança na escola, da forma que ela vê, que ela percebe. Estaríamos testemunhando aquilo que a afetou por meio da forma que ela reproduz as cenas do jeito dela, da maneira que ela inventa e se expressa.

O que queremos dizer é que, embora pareça não haver originalidade por se tratar de um filme já visto no cinema, ele será outro, diferente, porque a originalidade se dá na forma como a criança vê a vida e se coloca diante dela, deixando seu corpo expressar em gestos e ritmos, em músicas e sorrisos, as sensações que o filme lhe deixou. A criança reproduz ações, posturas, fatos de casa, da escola, de filmes em suas brincadeiras e em seu imaginário. O cinema na escola pode captar todas essas expressões, nas quais as músicas estão muito presentes.

Outras perguntas não param de surgir. Em todo filme haverá música? Quando houver, a música estará presente no filme todo? Quando vamos alternar as músicas, os sons, as vozes, o silêncio?

Isso tudo é muito relativo, pois vai depender muito do que as imagens vão dizer por si. Nesse sentido, faremos, como nos grandes filmes, toda a análise de cenas para determinar quais necessitam da música e qual será o papel dela em cada cena. Afinal, a música é parte importante da narrativa cinematográfica, assim como da narrativa de cada um(a) de nós, educadoras e educadores.

Nos quatro relatos apresentados neste texto, de como a música acontece na escola de Educação Infantil, notamos que os momentos em que a criatividade e a espontaneidade estiveram presentes revelam que as cenas podem até se repetir com outras crianças, em outros espaços, pois nunca seriam iguais. Haveria sempre uma singularidade em cada repetição, apontando para o fato de que nada deve ser descartado e tudo pode ser aproveitado. Sendo assim, cenas como essas já não podem mais ser vistas e ignoradas, pois nelas estão retratados aprendizados que nos apontam como a música educa e como o cinema educa na escola.

Podemos acompanhar nos relatos que os aprendizados vão ocorrendo à medida que as experimentações com música e cinema se estabelecem no cotidiano da escola. Cabe notar a importância da presença de uma educadora²⁰ com prática na produção e composição musical, indicando o quanto uma profissional com essas características amplia as condições da escola de experimentar a metodologia aqui proposta. Mas, a nosso ver, cabe notar especialmente o quanto essas vivências no cinema são coletivas, uma vez que a maioria delas nasceu de trabalhos que ocorriam com outros profissionais da escola, os quais notaram potencialidades de experiências musicais para seus filmes, ainda que atravessadas pelo desejo de tornar cinema algumas das práticas com música que já ocorriam na escola e pelos acasos que, aproveitando-se do encontro entre música e cinema nessas escolas, agenciaram-no para ampliar a potência daquilo que era vivido num vir a ser filme.

Enfim, em suas múltiplas e infinitas combinações com o cinema, e na impossibilidade de prever ou planejar quando e onde alguma combinação ocorrerá, só nos resta dizer que a música para cinema na escola de educação infantil é como a vida das crianças. Simplesmente acontece.

Referências

A MAGIA DO BRINCAR. Campinas: CEI Regente Feijó e CEI Cha IL Sun, 2019. 1 vídeo (2 min.). Direção: Juliana Oliveira. Brasil, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=n5jq5_yT2rg. Acesso em: 27 maio 2020.

BERCHMANS, Tony. **A música do filme**: tudo o que você gostaria de saber sobre a música de cinema. São Paulo: Escrituras Editora, 2012.

BERGALA, Alain. A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Book-link/CINEAD-LISE-FE-UFRJ, 2008.

CAMPINAS. **Caderno Curricular Temático** - Arte, música e educação: tudo é coisa musical... (versão preliminar I). Campinas: Prefeitura Municipal: Educação Conectada, 2016. Disponível

²⁰ A autora deste artigo construiu sua experiência com a música no decorrer da vida, cantando em casamentos e em grupos de igreja, desenvolvendo interesse e gosto por música e pelo conhecimento de instrumentos.

em: <https://drive.google.com/file/d/oB4lCfVuMNqnsMhlabnoxMWdVaoo/view>. Acesso em: 08 maio 2021.

CARNAVAL DAS MINHOCAS. Intérprete: Palavra Cantada. Composição: Palavra Cantada. In: CARNAVAL PALAVRA CANTADA. Intérprete: Palavra Cantada. Rio de Janeiro: [S. n.], 2009. 1 CD, faixa 9.

CARREIRO, Rodrigo (org.). **O som do filme**: uma introdução. Curitiba: Ed. UFPR: Ed. UFPE, 2018.

CIGARRAS Campinas: CEI Regente Feijó e CEI Cha IL Sun, 2019. 1 vídeo (7min22s). Direção Mauro Guari. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=oaYosxOhL6g&t=294s>. Acesso em: 27 maio 2020.

ENREDOS DE VIDA, telas da docência: os professores e o cinema. [S. l.]: UESB, 2015. 1 vídeo (18min06s). Direção: Macelle Khouri e Rogério Luiz Oliveira. Disponível em: <https://vimeo.com/170103845>. Acesso em: 8 maio 2021.

FARENZENA, Marilene Leal *et al.* Cinema e educação: experiências estéticas de formação mediadas pela sétima arte. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (REGIONAL SUL), 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]** Rio de Janeiro: ANPED, 2014. p. 1-15. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1246-o.pdf Acesso em: 9 maio 2021.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é Filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1992.

FAZ DE CONTA. Intérprete: Palavra Cantada. Composição: Palavra Cantada. In: BRINCADEIRAS MUSICAIS. Intérprete: Palavra Cantada. Rio de Janeiro: [S. n.], 2008. 1 CD.

FRESQUET, Adriana *et al.* (org.). *Imagens do desaprender. Uma experiência de aprender com o cinema.* Rio de Janeiro: Book-link/CINEAD-LISE-FE-UFRJ, 2007.

FORTES DE OLIVEIRA, Valeska. Isso aqui está virando brasil... Cinema e produções audiovisuais no espaço da formação de professores. **Revista Digital do LAV.**, Santa Maria, v. 10, n. 2, p. 92-106, maio/ago. 2017

FROZEN. Direção: Jennifer Lee e Chris Buck. Burbank: Walt Disney, 2013. 1 DVD (1h42min).

GALLO, Silvio. René Schérer e a Filosofia da Educação: Aproximações. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2015. p. 1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt17-3575.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2020.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica.** São Paulo: Brasiliense, 2005.

MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá.* Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.

MIORANDO, Tania; FORTES DE OLIVEIRA, Valeska. A Experiência Estética na Formação de Professores. *Saberes y prácticas: Revista de Filosofía y Educación*, Mendoza, v. 5, n. 2, p. 1-15, 2020.

SUÁREZ, Daniel H. *Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar.* **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 50, p. 193-209, jul./set. 2017.

**-Revista de Iniciação à Docência, v.6, n.2, 2021–
Publicação: dezembro, 2021 - ISSN 2525-4332**

TEIXEIRA, Inês. A escola vai ao cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Recebido: 26.08.2021

Aprovado: 01.12.2021

Práticas pedagógicas do Pibid Ciências da Natureza: mapeando tendências

Pedagogical practices of Pibid Science of Nature: mapping trends

*Eril Medeiros da Fonseca*¹
*Crisna Daniela Krause Bierhalz*²

Resumo

Este trabalho busca identificar tendências temáticas, teóricas e metodológicas nas práticas pedagógicas realizadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), no subprojeto Ciências da Natureza, vinculado à Unipampa – Campus Dom Pedrito. Para isso analisaram-se os relatórios de produção do Programa (2018-2019) a partir de três eixos definidos *a priori*: abordagem de temas, tendências teóricas e metodológicas. As informações foram organizadas por meio da análise de conteúdo seguindo as etapas de leitura, aproximação com os eixos temáticos e sistematização das informações. Verificou-se que a abordagem de temáticas ambientais, como as relacionadas ao bioma Pampa e aspectos presentes na realidade do estudante prevaleceu nas práticas analisadas. Pôde-se notar que não há uma metodologia definida, mas as práticas são balizadas, em geral, por uma concepção progressista de ensino. Além disso, o Programa parece ancorar-se em referenciais próximos a ideia de contextualização. Destaca-se, ainda, a abordagem dialogada nas práticas de ensino, os planejamentos coletivos e a contribuição para constituição da identidade do professor.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Contextualização. Relatórios de produção.

Abstract

This work seeks to identify thematic, theoretical and methodological trends in the pedagogical practices carried out by PIBID, in the Nature Sciences subproject, linked to Unipampa – Dom Pedrito Campus. Thus, the production reports of the Program (2018-2019) were analyzed at first from three specific axes: thematic, theoretical and methodological trends. The information was organized through the content analysis following the reading steps; approximation with the thematic axes and systematization of information. It was noticed the approach of environmental themes such as the Pampa Biome and the aspects present in the student's reality; there is no defined methodology, but the practices are generally based according to a progressive conception of teaching. Furthermore, the Program seems to be supported by references close to the idea of contextualization. We can still highlight the dialogue approach in teaching practices, collective planning and the contribution to the constitution of the teacher's identity.

¹ Licenciado em Ciências da Natureza, mestre em Ensino, doutorando em Educação Científica e Tecnológica, professor na rede municipal de Dom Pedrito/RS. Email: erilmf@gmail.com

² Pedagoga, mestre e doutora em educação, é professora associada na Universidade Federal do Pampa. Email: crisnabierhalz@unipampa.edu.br

Keywords: Teaching Science. Contextualization. Report Production.

Primeiras palavras e aspectos metodológicos

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização à Docência (Pibid) constitui-se, desde 2013, como uma política pública educacional, inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), contemplando três dimensões que se complementam e se articulam: docentes em processo de formação; docentes da educação básica e formadores de professores. Dentre seus objetivos, destacam-se: incentivar e qualificar a formação de professores do magistério; promover a interação entre universidade e escola e proporcionar oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas (CAPES, 2014).

Dentre os programas nacionais vigentes relacionados à formação de professores, acredita-se que o Pibid consegue realizar, já na primeira metade dos cursos de licenciatura, uma articulação entre o contexto vivenciado na educação superior e o ambiente escolar, além de contribuir para uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas.

Alguns trabalhos no campo do ensino de Ciências têm apontado contribuições significativas do Programa para na formação de professores, a exemplo das potencialidades e limitações individuais e grupais que licenciandos apontam (SILVEIRA; OLIVEIRA; NOGUEIRA, 2019); possibilidade de medição das relações entre os participantes dos subprojetos e inserção dos supervisores como co-formadores (NOGUEIRA; FERNANDES, 2019) e, ainda, contribuição das vivências na escola para a formação dos bolsistas do Programa (SANTOS; SANTOS; FERREIRA, 2019).

Em trabalho anterior (FONSECA; BIERHALZ, 2018) buscando identificar contribuições e limitações do PIBID na formação de professores, foi realizado um levantamento, nas atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação Ciências (ENPEC), de 2007 a 2015, percebeu-se a integração entre as universidades e a educação básica por meio da inserção dos licenciandos em espaços de ensino e a consolidação da formação docente, tanto inicial, como continuada.

Além disso, esse trabalho sinalizou a necessária superação da resistência dos professores em assumirem a formação compartilhada dos bolsistas, bem como em dedicar maior tempo para questões de cunho teórico. Por isso, é necessário o delineamento sobre as dimensões teóricas e também metodológicas que pautam as práticas desse Programa.

Nesse sentido, surgem algumas questões, tais como: Como o Ensino de Ciências se insere nas práticas realizadas pelo PIBID? Que temáticas, discussões, encaminhamentos teóricos e práticas metodológicas têm sido articuladas? É possível identificar

metodologias e conceitos predominantes ou a pluralidade de ideias é convergente com os processos educativos realizados na área?

Diante desse contexto e em consonância com esses questionamentos, busca-se neste trabalho identificar tendências temáticas (temas mais recorrentes nas práticas realizadas pelo PIBID – Ciências da Natureza), teóricas e metodológicas nas práticas pedagógicas realizadas pelo PIBID, especificamente no subprojeto Ciências da Natureza, vinculado à Unipampa – *campus* Dom Pedrito.

Para atender a esta demanda, analisou-se os relatórios de produção do Programa referentes a 2018 e 2019. Esse período justifica-se por algumas reformulações que o PIBID passou a partir da inserção do Programa Residência Pedagógica, implantado em 2018. Com isso o PIBID passou a trabalhar apenas com os licenciandos do primeiro ao quinto semestres. Além disso, a dinâmica de trabalho também foi modificada, incorporando o estudo e planejamento das estratégias e intervenções, seguido do reconhecimento da realidade, para reorganização e aplicação das propostas.

Os relatórios são subdivididos em tipos de atividades, entre elas: produção de materiais; planejamentos; intervenções; grupos de estudo; gincanas; olimpíadas e eventos e atividades experimentais. Para as análises foram considerados três eixos específicos *a priori*: abordagem de temas, tendências teóricas e metodológicas.

A partir de aproximações, com a análise de conteúdo de Bardin (2009), realizou-se um procedimento analítico em etapas. Em um primeiro momento fez-se uma leitura flutuante dos materiais, identificando a forma de organização e distribuição das atividades. Posteriormente buscou-se perceber aproximações das práticas realizadas nos eixos estipulados e, por fim, sistematizaram-se as principais informações em cada eixo.

Tendo como referência tais eixos serão apresentados a seguir as características e particularidades que compõem cada um.

Eixo 1 – Abordagem de temas

O mapeamento das tendências temáticas nos relatórios do Programa indicou a prevalência de dois grandes temas, que parecem ser trabalhos por todos os grupos de trabalho do PIBID no subprojeto Ciências da Natureza, a saber: Bioma: bioma Pampa e energia.

A abordagem sobre o bioma Pampa é ampla, com relações diretas e específicas, considerando-se o contexto local e uma ampla diversidade de aportes metodológicos e recursos didáticos, em formato de sequência didática. Já o tema energia foi abordado apenas em intervenções pontuais, com diferentes enfoques e direcionamentos para o entendimento de conteúdos conceituais.

No Ensino de Ciências, o bioma Pampa tem sido abordado amplamente, em

especial com foco para a Educação Básica. Castro, Carvalho e Pessano (2019) investigaram as percepções de estudantes da Educação Básica sobre os conhecimentos relacionados ao Pampa e constataram que a maioria dos alunos possui percepções inadequadas e fragmentadas sobre esse bioma, com isso sugerem a promoção de atividades contextualizadas para expansão do conhecimento ambiental da região. Castro (2018), investigando a abordagem do referido bioma em livros didáticos de Ciências e Biologia, percebeu que dentre os biomas brasileiros o Pampa é o menos abordado, apresentando informações resumidas, muitas vezes indicando que esse bioma é útil para a agropecuária, sem apresentar informações biológicas. Não havendo, portanto, uma contextualização significativa, pois poderiam ser realizadas intervenções com os estudantes e professores no sentido de proporcionar uma relação de conhecimento maior com o tema estudado. Defende-se que uma aproximação dos estudantes com aspectos e problemáticas locais propiciam um engajamento e interação com o ambiente em que vivenciam em um maior grau. Caminha (2019) também investigou a compreensão de estudantes do ensino fundamental sobre o bioma Pampa e percebeu que os discentes desconheciam a flora e outras características do bioma como um todo.

A abordagem de temáticas ambientais ou de questões relacionadas aos ecossistemas é indicada em documentos oficiais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ciências da Natureza (BRASIL, 1998) sugerem a inserção de temáticas ambientais ainda no início do ensino fundamental, para que os estudantes compreendam o ambiente em que vivem. Além disso, ressaltam a importância de uma visão universal dos estudantes, mas indicam que os estudantes compreendam o ambiente em que vivem para o exercício da cidadania, a fim de que esse estudo não se torne um trabalho exclusivamente livresco³. De forma análoga, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) propõe o estudo de aspectos ambientais, como a preservação da biodiversidade e a distribuição geográfica dos principais ecossistemas brasileiros.

A realização de processos educativos a respeito desse tema tem se mostrado importante para a região da campanha, no interior do Rio Grande do Sul. Desse modo, percebe-se que as práticas realizadas pelo subprojeto Ciências da Natureza parecem ser coerentes com uma abordagem contextualizada, que abrange questões contextualizadas, ou seja, abordam aspectos presentes no contexto local. Esses aspectos estão alinhados bem como alinhadas à discussão de demandas ambientais, já que o bioma Pampa está presente em cerca da metade sul e a região sudoeste do Rio Grande do Sul apresentando, segundo Bencke (2006), desde serras até planícies, morros e coxilhas, constituindo um patrimônio cultural associado à biodiversidade.

É importante ressaltar que as demandas e formas de execução do subprojeto

³ Entendemos como trabalho livresco uma prática de ensino que é focada exclusivamente na abordagem de conteúdos conceituais, guiando-se, especialmente, por livros didáticos. Com isso, não significa que esses recursos não devem ser utilizados, mas basear-se apenas neles para desenvolver as atividades didáticas seria um reducionismo da prática pedagógica.

Ciências da Natureza parecem ser comuns a todos os grupos de trabalho do PIBID, já que todos desenvolveram os planejamentos por meio de sequências didáticas. Além disso, utilizaram recursos didáticos específicos como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), elaboração de mapas e esquemas mentais e relações entre componentes curriculares.

A abordagem sobre o bioma Pampa também é coerente com intervenções realizadas em Educação Ambiental já que por abranger um contexto amplo a ser explorado, é possível assumi-lo para além de um tema, mas sim como um eixo estruturante de currículos, com diferentes enfoques e aprofundamentos, destinado a um ano letivo, semestre ou demandas específicas, como as realizadas pelos grupos de trabalho, por meio das sequências didáticas. A partir desse eixo estruturante podem ser articuladas algumas temáticas ou subtemas, como a produção de leite, o uso de ervas medicinais (arnica, pitanga e babosa) e os animais que ocorrem no referido bioma.

Alguns trabalhos feitos pelos grupos de trabalho do PIBID subprojeto Ciências da Natureza realizaram articulações com questões culturais locais a exemplo do uso das ervas medicinais pela população. Essa abordagem aproxima-se do trabalho com saberes populares, indicado por Chassot (2008). Esse autor afirma que esses são conhecimentos que fazem parte da prática cultural de determinado grupo, sendo importante investigar e resgatar essas práticas enquanto saberes escolares. Também menciona que os conhecimentos estudados precisam estar “encharcados da realidade” (CHASSOT, 2004), contextualizando-os com aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos.

Para Silva e Milaré (2018) a discussão dos saberes populares em aula é uma potencialidade, já que podem ser abordados a partir de leis e teorias científicas, considerando que ambos os saberes coexistem enquanto produção humana e visões de mundo. As autoras mencionam que discussões sobre desmitificação da Ciência também podem ser tecidas, promovendo a tomada de decisão, em que os estudantes podem refletir sobre crenças e o impacto das informações, bem como buscar ideias. Nessa perspectiva, argumenta-se que pode ser desenvolvida uma visão crítica em relação a aspectos presentes na realidade, proporcionando o desenvolvimento de uma postura consciente em relação a questões ambientais a exemplo da preservação e cuidado com a fauna e flora do bioma Pampa.

Abordagens que envolvam dimensões dos saberes populares, ou crenças de forma geral, possibilitam trabalhar conceitos de várias áreas e fazer relações com questões econômicas. Silva e Milaré (2018) citam a avaliação de relações custo-benefício ou economia doméstica, que se mostra presente em alguns planejamentos do Programa, por exemplo nos que abordam o uso de ervas medicinais. Tal abordagem em sala de aula perpassa também as condições de trabalho e formação dos professores, além da utilização de metodologias e recursos didáticos.

A estrutura dos planejamentos está próxima do que se denomina de abordagem

temática, ainda que as práticas (pelo que se observa nos relatórios) não estejam totalmente alinhadas com as bases teóricas que sustentam uma abordagem temática. Para Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) essa se configura como uma proposta em que a escolha dos conteúdos é subordinada ao tema, ou seja, os conceitos científicos do programa escolar são trabalhados a partir de uma determinada temática. Assim, algumas possibilidades de trabalho com temas podem ser aprofundadas. Essas vêm destacando-se em pesquisas em Ensino de Ciências a exemplo da Educação Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) (CENTA; MUENCHEN, 2018; MILLI; ALMEIDA; GEHLEN, 2018) e articulações de CTS com os princípios freireanos (FONSECA, 2019).

Pode-se dizer que as práticas educativas realizadas pelo subprojeto Ciências da Natureza, se aprofundadas nessa concepção de abordagem temática, podem constituir processos mais amplos de reestruturação curricular, somente se trabalhados a partir de uma problemática, em que se busca compreender uma questão central do contexto durante o processo educativo. No entanto, assumindo-se esse tipo de abordagem, as produções do Programa demonstram certa fragilidade.

Percebe-se, também, que os planejamentos são coerentes com as orientações e objetivos para Ciências da Natureza indicados pela BNCC (BRASIL, 2017), já que a elaboração das sequências didáticas e planos de aula trazem objetivos específicos indicados pelo documento. Flôr e Trópia (2018), analisando o discurso presente nesse documento, colocam alguns aspectos a serem repensados. Há um sentido de discurso autoritário, o que reforça a possibilidade de leitura apenas por uma única forma de compreender um texto, dando ênfase para a aprendizagem, subentendendo a dimensão do ensino como algo resolvido pelo próprio documento. Os autores mencionam que o texto da BNCC, nas condições de sua produção, indica uma leitura literal, em que o leitor se torna cumpridor das orientações. Nas palavras desses: “[...] a leitura do documento leva à antecipação de um leitor obediente, cumpridor da lei e de seus deveres, na medida em que faz valer os direitos e objetivos de aprendizagem veiculados na BNCC” (FLÔR; TRÓPIA, 2018, p. 154).

Com isso, é possível dizer que os planejamentos realizados pelo Programa estão em sintonia com referenciais teóricos e metodológicos da BNCC, porém apenas com a leitura do relatório não é possível afirmar que as práticas desenvolvidas estão pautadas exclusivamente pelas orientações da BNCC. Flôr e Trópia (2018) também fazem menção ao extrato de Ciências da Natureza presente no documento. Há uma naturalização de conceitos em disputa na área, como o letramento científico, que acaba intencionando uma única forma de leitura, ao mesmo tempo em que silencia outras. Essas questões não constituem o foco das análises, portanto não são feitos maiores aprofundamentos, ainda que seja pertinente indicar algumas reflexões como: Em que medida são feitas análises/leituras críticas do documento anteriores à efetivação de práticas educativas? A utilização da BNCC como aporte teórico-metodológico permite uma abordagem plural ou unidirecional dos objetivos de ensino?

Segundo os planejamentos revisados, as práticas pedagógicas indicam esforços de ações interdisciplinares, já que abordam conceitos de várias áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Linguagens e Matemática) em uma mesma intervenção, em torno de uma mesma temática. Auler (2007) aponta que o trabalho com temas encaminha a perspectiva interdisciplinar, considerando a complexidade que as temáticas remetem. Nesse movimento, os conceitos de cada área do conhecimento deixam de ser estudados isoladamente para se articularem em torno de objetivos comuns. As práticas do PIBID realizam essa articulação, inclusive trabalhando conceitos de outras áreas. Isso pode ser considerado uma potencialidade que o Programa proporciona. É importante mencionar que tais planejamentos são realizados no coletivo, já que consta sempre mais de um autor.

O que se mostra pelas produções do Programa, para além de um trabalho coletivo ou articulações com a perspectiva temática, é a relevância de considerar, em diferentes medidas, aspectos do contexto em que estão sendo realizadas as práticas. É importante sinalizar que os processos educativos realizados pelo Programa são coerentes com a perspectiva da contextualização, indicada por documentos legais, como a BNCC, porém também é pertinente um aprofundamento em questões que abarcam o contexto em práticas educativas.

Trabalhar questões do contexto não é o mesmo que trabalhar o interesse dos estudantes, que também é diferente de processos que abordam a realidade vivenciada por eles. O que se percebe na abordagem do tema bioma Pampa é que esse abarca o contexto da região da campanha do Rio Grande do Sul e, portanto, possibilita trabalhar aspectos presentes no contexto dos estudantes, já que se trata do bioma presente no município de Dom Pedrito, onde o Programa aqui analisado foi desenvolvido. Essa abordagem não necessariamente abrange o cotidiano dos discentes, mas é coerente com uma possibilidade contextualizada de ensino. Sobre essa questão Chassot (2004) aponta que a listagem de conteúdos pode ser pensada a partir da realidade do estudante, elencando temas que são de interesse desses ou da sua comunidade. Trabalhos nessa perspectiva têm sido desenvolvidos no Ensino de Ciências como o de Centa e Muenchen (2018).

Em síntese, pode-se considerar que o Programa aborda a perspectiva temática, dando ênfase ao trabalho com questões presentes na realidade, a exemplo do bioma Pampa com desdobramentos para o uso das ervas medicinais. Ainda que não tenham sido explicitados critérios de escolha da temática, o trabalho pedagógico caracteriza uma perspectiva contextualizada de ensino, além de assumir um caráter coletivo de planejamento das propostas.

Eixo 2 - Tendências metodológicas

A partir das propostas e planejamentos revisados nos relatórios pode-se dizer que

não há um aporte metodológico definido nos projetos analisados. Pode-se apenas indicar que as abordagens didáticas utilizadas são coerentes com uma concepção progressista de ensino, que considera os estudantes como seres pensantes, a exemplo das práticas dialogadas presentes nos planejamentos. A falta de clareza de uma definição metodológica pode ser justificada pelo fato da reestruturação na dinâmica do Programa, pois esse contém, atualmente, apenas licenciandos dos primeiros anos dos cursos de Licenciatura, períodos em que a experiência com intervenções de ensino ainda não é ampla.

Como ressaltado anteriormente, algumas estratégias parecem ser comuns a todos os grupos de trabalho, entre elas ressalta-se o uso da sequência didática, uma estratégia que predomina nos planejamentos, bem como intervenções pontuais feitas a partir do uso de planos de aula.

Foi possível identificar algumas estratégias alternativas, tanto nas sequências didáticas, quanto nos planejamentos mais pontuais, entre elas a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), atividades práticas, jogos didáticos, entre outros.

Os focos a partir do bioma Pampa foram: quero-quero, pitanga, nicho ecológico, efeito estufa, babosa, produção de leite, animais em extinção, plantas medicinais, biomas brasileiros de forma geral e aspectos bióticos e abióticos do bioma, como fauna, flora, clima e relevo. Em relação ao tema energia, as intervenções focaram em: tipos e fontes de energia (solar, eólica, estática, termelétrica, luminosa) e leis da conservação de energia.

As estratégias didáticas e recursos utilizados nos vinte e três planejamentos analisados - sequências didáticas e planos de aula - estão sistematizados no quadro a seguir (Quadro 1):

Quadro 1: Incidência das estratégias didáticas e recursos utilizados nos planejamentos analisados.

Estratégia didática/recursos utilizados	Número de vezes que apareceram	Percentual equivalente (%)
Leitura de texto	4	17,39
Atividades práticas	16	69,56
Modelo didático	1	4,34
Utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação	3	13,04
Utilização de imagens	2	8,69
Jogo/modelo didático	5	21,73

Quadro 1: Incidência das estratégias didáticas e recursos utilizados nos planejamentos analisados.
(continuação)

Projeção	2	8,69
Vídeo	2	8,69
Questionário presencial e online	4	17,39
Dinâmica de grupo	4	17,39

Fonte: Autores (2021)

A partir do Quadro 1 pode-se observar a utilização de atividades práticas (69,56%), seguida de jogo/modelo didático (21,73%), leitura de textos, questionários e dinâmica de grupo (17,39%). O uso das TICs também parece ser recorrente (13,04%).

Consideram-se como atividade prática todos os momentos em que foram realizados experimentos e práticas experimentais de forma geral. A utilização das TICs se deu por meio de aplicativos e aparelhos eletrônicos. É possível observar que os processos realizados pelo Programa, quase que de forma predominante, utilizam atividades práticas e/ou jogos/modelos didáticos, o que atribui um caráter dinâmico, diferente das atividades que comumente são realizadas na Educação Básica. Esse aspecto contribui para renovar as práticas dos docentes das escolas, bem como proporcionar momentos e oportunidades diferenciadas de aprendizagem.

Além dessas estratégias e recursos didáticos, foram identificados, com menos frequência, a utilização de histórias em quadrinho, observação de fenômenos e aulas expositivas. A produção de vídeos também se destacou, havendo o registro de 11 produções sobre as leis de Newton.

Ainda que não seja possível delinear um caminho metodológico homogêneo para todas as atividades realizadas, é possível afirmar que as práticas educativas buscam destoar de uma concepção tradicional de ensino, que considera o estudante como objeto e os conteúdos conceituais como acervo de conhecimentos a serem acumulados. Ou seja, as intervenções realizadas buscam consolidar novas formas de ensinar Ciências, apropriando-se de novos instrumentos e proporcionando diferentes formas de aprender.

Eixo 3 - Tendências teóricas

Foram identificadas algumas matrizes teóricas que parecem balizar as práticas pedagógicas do subprojeto Ciências da Natureza. Essas matrizes são: formação de professores, referenciais ligados a questões ambientais e letramento científico.

Os referenciais de formação de professores podem ser reconhecidos pelos

planejamentos, grupos de estudo, reflexões, sistematização e socialização das experiências, havendo estudos referentes à constituição do ser professor como Nóvoa (2007), (NÓVOA, 2007) e os processos de formação, em que utilizam Freire (2016). Identificaram-se também alguns referenciais ligados a questões ambientais e estudos sobre Educação Ambiental (GERVASIO *et al.*, 2018; POPPE; SCHMITZ; VALENTE, 2016), e ainda discussões sobre letramento científico vinculadas às orientações da BNCC (BRASIL, 2017).

Foi possível perceber estudos referentes a essas dimensões de forma distinta, em que ora estudaram-se processos de constituição do ser docente, ora referenciais que abordam as questões ambientais, em uma perspectiva crítica. Além disso, também foi possível identificar certa articulação desses aspectos nos planejamentos e discussões que se apresentam no relatório. Essa articulação é demonstrada na figura a seguir (Figura 1):

Figura 1: Articulação entre os referenciais das práticas pedagógicas do subprojeto Ciências da Natureza.



Fonte: Autores (2021)

A dimensão da formação de professores é materializada pelo aspecto coletivo de planejamento e diálogo nas práticas educativas. As questões ambientais são postas pela abordagem da realidade e a articulação com os saberes populares. O letramento científico está presente nos objetivos propostos pelos planejamentos, em que visam estimular a capacidade do estudante em interpretar diferentes situações presentes na sociedade, além de emitir opiniões e se posicionar. A intersecção das três dimensões (formação de professores, questões ambientais e letramento científico) é contemplada pela caracterização de uma prática contextualizada, que abrange aspectos presentes na sistematização de processos educativos, visando uma formação cidadã.

É importante mencionar que o letramento científico é conceito ainda em discussão

na área de Ensino de Ciências. O conceito discutido no Programa é o que consta na BNCC, que é definido como: “[...] a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências” (BRASIL, 2017, p. 319).

Krasilchik e Marandino (2004) consideram que o conceito de alfabetização científica já contém os ideais do letramento científico, não sendo necessária essa diferenciação. Mamede e Zimmermann (2005) assumem a alfabetização científica como aprendizagem de conteúdos científicos e o letramento científico como o uso desses conceitos no cotidiano. Já para Chassot (2006), alfabetização científica é um conjunto de conhecimentos que facilitam homens e mulheres fazerem uma leitura do mundo. Assim, o Programa parece trabalhar com os princípios do letramento científico, enquanto apropriação de conhecimento para inserção em um contexto social, ainda que não discutam amplamente essa vertente teórica.

Um referencial que balizou muitos dos planejamentos dos licenciandos foi a BNCC, que foi alvo de discussões que antecederam a articulação das práticas do Programa. Baseado no relatório pode-se notar que um grupo de estudos considera o documento como uma criação coletiva, ou seja, que foi pensada por muitos especialistas, contribuindo para articular uma aprendizagem global ao estudante e considerando características regionais/locais nas práticas educativas, além de mencionarem aspectos contemporâneos, como as relações entre Ciência e Tecnologia e discussões ambientais. No entanto, é importante considerar o contexto de produção desse documento. Segundo Flôr e Trópia (2018), a BNCC foi elaborada em um cenário de instabilidade política, com muitas trocas de atores em cargos de poder na Educação. Tais atores não dialogaram entre si, o que contribuiu para o alinhamento do documento a metas internacionais educacionais de caráter neoliberal em detrimento de considerações à produção científica nacional. Flôr e Trópia (2018) afirmam, ainda, que nas orientações para Ciências da Natureza, há uma ausência de referências a produções de eventos em Educação e em Educação em Ciências, como o ENPEC, por exemplo, que divulgam e disseminam muitos conhecimentos e demandas nessas áreas. Isso revela uma tensão entre o discurso autoritário da lei e o discurso das Ciências da Educação.

Ainda sobre as discussões entre letramento científico e alfabetização científica, se assumida como uma articulação com questões ambientais, como indicado na Figura 1, precisa abordar dimensões sociais, econômicas e culturais. De certa forma, tais dimensões estão presentes nas práticas realizadas, ainda que inseridas por meio de componentes curriculares específicos, por exemplo, ao se tratar questões como custo-benefício a Matemática é abordada. Vale ressaltar que há a necessidade de esclarecer que determinados conceitos fazem parte de um componente curricular específico. Práticas educativas comprometidas com uma alfabetização científica podem ocorrer na inserção e discussão de temas, como o bioma Pampa, na perspectiva da Educação CTS ou questões sócio-científicas. Independente do segmento teórico-metodológico é importante, assim

como mencionado no Eixo 1, sistematizar as práticas a partir de uma problemática.

Em outras palavras, é pertinente que se parta de perguntas, a fim de atender determinada demanda, para não ocorrer um esvaziamento do processo educativo. Essa problemática, segundo Lindemann *et al.* (2009), não pode resumir-se a um “amontoado” de perguntas que direcionam o ensino, mas sim abordar problemas próximos a situações vivenciadas pelos estudantes.

As práticas realizadas a partir de problemas reais indicam possibilidades de reestruturação curricular via pautas presentes na realidade. Esses processos, quando vivenciados junto com os docentes supervisores da Educação Básica, permitem momentos de co-formação e renovação da prática. Nesse aspecto reside o potencial formativo do PIBID, do mesmo modo que se constitui como uma formação permanente, já postulada por Freire (2016).

Em síntese, pode-se dizer que as matrizes teóricas que balizam as práticas do Programa desenham um marco teórico entre a formação de professores, o letramento científico e os referenciais relacionados a questões ambientais. A efetivação desses estudos materializa-se na articulação de processos que valorizam o contexto, colocando-o como cenário das intervenções e, na maioria das vezes, também é ponto de partida.

Algumas considerações

O olhar para o relatório de produção do PIBID intencionou verificar quais possíveis temáticas, metodologias e estudos teóricos têm sido desenvolvidos pelo Programa no subprojeto Ciências da Natureza, da Unipampa – *campus* Dom Pedrito. Assim, não se buscou uma análise detalhada do que foi produzido, mas um panorama amplo do que tem sido abordado. Para isso, realizou-se uma leitura ampliada do relatório, identificando o que tem sido recorrente enquanto aporte teórico-metodológico nas temáticas trabalhadas.

Quanto às tendências temáticas articuladas, percebeu-se uma abordagem vinculada a temáticas ambientais, como o bioma Pampa, e a busca por articulações a experiências e/ou aspectos presentes na realidade dos estudantes. Não se identificou critérios para escolha dos temas, ainda assim são coerentes com uma perspectiva contextualizada de ensino.

No que se refere à dimensão metodológica não é possível assumir uma metodologia que baliza as práticas de forma geral, porém pode-se afirmar que os processos educativos são coerentes com uma concepção progressista de ensino e, nessa perspectiva, perpassam várias maneiras de abordagem, estratégias e recursos.

Já nas tendências teóricas há indicativos de uma prática contextualizada, que se ancora em referenciais que defendem a valorização da figura do professor, no letramento científico e na importância da abordagem de questões ambientais, visando uma formação

cidadã para os estudantes.

Além das questões do contexto, também há algumas potencialidades pertinentes de serem ressaltadas, como: a abordagem dialogada nas práticas, visto que a análise dos planejamentos indicou que houve a participação dos estudantes por meio de questionamentos; a organização de coletivos de planejamento, que se articula com uma perspectiva interdisciplinar de estudo e implementação das propostas de ensino; a contribuição para constituição da identidade do professor, a partir da sistematização e socialização das experiências pedagógicas na forma de relatos de experiência.

É possível apontar algumas lacunas que podem ser superadas, como a necessidade de assumir as temáticas a partir de uma problemática, para não ocorrer um esvaziamento das práticas; um delineamento metodológico e um aprofundamento em alguns conceitos teóricos, como o letramento científico. Entretanto, esse estudo não teve como foco apontar essas lacunas.

Por fim, é importante mencionar que esse panorama, a partir do relatório de produção do Programa, é uma análise documental que possibilitou perceber potencialidades e lacunas. Porém, reconhece-se também a limitação que essa análise possui, não sendo possível afirmar que algumas articulações estejam totalmente ausentes nas práticas efetivadas, uma vez que o olhar para elas apenas por esse documento é insuficiente. No entanto, ainda que seja uma análise superficial sobre as produções do subprojeto Ciências da Natureza, caracteriza-se como um levantamento pertinente às reflexões tecidas nos próprios grupos de estudo e reuniões de planejamento.

Referências

AULER, D. Articulação entre pressupostos do educador Paulo Freire e do Movimento CTS: Novos caminhos para Educação em Ciências. **Contexto e Educação**, v. 22, n. 77, p. 167-188, 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BENCKE, G. Monoculturas podem decretar o fim dos pampas. Entrevista concedida a. **Revista do Instituto Humanistas Unisinos**, v.1, n. 190.p.10-13, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CAMINHA, J. R. **Conhecendo o Bioma Pampa e sua diversidade florística através de uma saída de campo: a Educação Ambiental no Ensino de Ciências da Natureza**. 2019. Trabalho de Conclusão (Graduação) – Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, Universidade Federal do Pampa, Dom Pedrito, RS, 2019. Disponível em:

<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasdanatureza-dp/files/2019/09/reconhecendo-o-bioma-pampa.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

CAPES. **Pibid** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CASTRO, L. R. B. **O Bioma Pampa como temática de investigação no ensino básico no município de Uruguaiana-RS**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18612/DIS_PPGECC_2018_CASTRO_LUIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 03 abr. 2020.

CASTRO, L. R. B.; CARVALHO, A. V.; PESSANO, E. F. C. Percepções de alunos do ensino fundamental sobre o bioma pampa, no oeste do Rio Grande do Sul, Brasil. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 9, n. 4, p. 290 - 318, Out/Dez, 2019.

CENTA, F. G.; MUENCHEN, C. O trabalho coletivo e interdisciplinar em uma reorientação curricular na perspectiva da Abordagem Temática Freireana. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v.17, n. 1, p. 68-93, 2018.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

CHASSOT, A. **Sete escritos sobre educação e ciência**. São Paulo: Cortez, 2008.

CHASSOT, A. Saberes populares fazendo-se saberes escolares: uma alternativa para a alfabetização científica. In: **V ANPED SUL: pesquisa em educação e compromisso social**, 2004. p.11. Disponível em: <http://migre.me/oQ3OS>. Acesso em: 03 abr. 2020.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

FLOR, C. C. C.; TROPIA, G. Um olhar para o discurso da Base Nacional Comum Curricular em funcionamento na área de ciências da natureza. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 144-157, jan./abr. 2018.

FONSECA, E. M. da; BIERHALZ, C. D. K. Programa institucional de bolsas de iniciação a docência: análise das publicações do Enpec. **Debates em Educação, [S. l.]**, v. 10, n. 20, p. 199, 2018.

FONSECA, E. M. **Abordagem de temas no Ensino de Ciências: Reflexões para processos formativos de professores**. Dissertação. (Mestrado em Ensino). Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS, 2019. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br//handle/riu/4593>. Acesso em: 13 dez. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GERVASIO, C. et al. Estudo científico de espécies nativas do bioma pampa como ferramenta para a educação ambiental crítica. In: XVIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL, 2018, Cruz Alta. **Atas...** Cruz Alta, 2018. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/event/mercosul/>. Acesso em: 02 abr. 2020.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de ciências e cidadania**. 1ªed. São Paulo: Moderna, 2004.

LINDEMANN, R. H.; MUENCHEN, C.; GONÇALVES, F. P.; GEHLEN, S. T. Biocombustíveis e o ensino de Ciências: compreensões de professores que fazem pesquisa na escola. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, v. 8, n. 1, p. 342-358, 2009.

MAMEDE, M; ZIMMERMANN, E. Letramento científico e cts na formação de professores para o ensino de ciências. **Enseñanza de las ciencias**, n. extra, 2005.

MILLI, J. C. L.; ALMEIDA; E. dos S.; GEHLEN, S. T. A Rede Temática e o Ciclo Temático na Busca pela Cultura de Participação na Educação CTS. ALEXANDRIA: **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**. Florianópolis, SC, v. 11, n. 1, p. 71-100, mai. 2018.

NOGUEIRA, K. S. C.; FERNANDEZ, C. O impacto do Pibid na formação de professoras experientes. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 12., 2019, Natal. **Atas...** Natal: ABRAPEC, 2019. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0233-1.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Sindicato dos professores de São Paulo: São Paulo, 2007.

POPPE, J. L.; SCHMITZ, H. J.; VALENTE, V. L. S. Diversidade biológica do bioma pampa na região das missões: preservação do patrimônio natural gaúcho. In: II ENCONTRO MISSIONEIRO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM CULTURA, 2016, São Luiz Gonzaga. **Atas...** São Luiz Gonzaga, 2016. Disponível em: <http://docplayer.com.br/25992302-Diversidade-biologica-do-bioma-pampa-na-regiao-das-missoes-preservacao-do-patrimonio-natural-gaucha.html>. Acesso em: 02 abr. 2020.

SANTOS, T. L.; SANTOS, V. A.; FERREIRA, D. T. Primeiros passos rumo à docência: expectativas de licenciandos do Pibid. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 12., 2019, Natal. **Atas...** Natal: ABRAPEC, 2019. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R1942-1.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

SILVA, L.A.R.; MILARÉ, T. Os significados e a natureza dos saberes populares: reflexões e possibilidades no ensino de ciências. **Ensaios Pedagógicos** (Sorocaba), v. 2, n. 3, p.95-104, set-dez., 2018.

SILVEIRA, T. A.; OLIVEIRA, M. M.; NOGUEIRA, R. A. A formação docente personalista em um pibid interdisciplinar. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 12., 2019, Natal. **Atas...** Natal: ABRAPEC, 2019. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R1370-1.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

Recebido: 02.09.2021

Aprovado: 13.12.2021

Influências do PIBID no conceito e na efetividade da qualidade em educação

Influences of PIBID in concept and effectiveness of quality in education

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza¹

Resumo

Delimitar caminhos para assegurar o direito à qualidade na educação implica, necessariamente, pensar desde sua configuração conceitual até sua perspectiva pragmática, ou seja, a qualidade enquanto prática social concreta. Nessa direção, e tendo em vista a pluralidade de sentidos que se confere à qualidade no âmbito educacional, este artigo apresenta um dos olhares possíveis para a compreensão desse tema tão necessário quanto complexo. Tendo como pano de fundo o pressuposto de que a qualificação da formação docente é condição fundamental para a elevação do desempenho escolar, e como referencial teórico os estudos que consubstanciam o conceito de professor-reflexivo, são descritas e analisadas as influências do programa PIBID na concepção e na efetividade da qualidade em educação, a partir do estudo dos documentos oficiais sobre o programa e de relatos de bolsistas de um subprojeto de Pedagogia. Como uma das principais inferências, a pesquisa revela a existência de um conceito de qualidade evidenciado no desenvolvimento diário dos alunos, na incorporação de um conjunto de aptidões que transcendem os indicadores de avaliações externas e na transformação das práticas dos professores e futuros professores.

Palavras-chave: Qualidade em educação. PIBID. Educação Básica. Formação de professores.

Abstract

Delineating ways to ensure the right to quality in education necessarily implies thinking from its conceptual configuration to its pragmatic perspective, that is, quality as a concrete social practice. In this direction, and in view of the plurality of meanings conferred to quality in the educational field, this article presents one of the possible perspectives for understanding this theme, both necessary and complex. Against the background of the assumption that the qualification of teacher education is a fundamental condition for raising school performance, and as a theoretical reference the studies that substantiate the concept of reflective teacher, the influences of the PIBID program in the conception are described and analyzed. and in the effectiveness of quality

¹ Pedagoga e Mestra em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), e Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora de Educação Básica na escola SESI de Araraquara e integrante dos grupos de pesquisa: Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formação Inicial (ALLE/AULA), da FE/UNICAMP; Letramento do Professor, do IEL/UNICAMP; e Grupo de Estudos e Propostas sobre Formação do Educador Contemporâneo (GEPFEC) da FCLAr/UNESP. E-mail: nathytamaio@hotmail.com

in education, based on the study of official documents about the program and the reports of fellows from a sub-project of Pedagogy. As one of the main conclusions, the research reveals the existence of a concept of quality evidenced in the daily development of students, in the incorporation of a set of skills that transcend the indicators of external evaluations, and in the transformation of the practices of teachers and future teachers.

Key words: Quality in Education. PIBID. Basic Education. Teacher Training.

Introdução

Analisar a qualidade na Educação Básica a partir de diferentes dimensões, isto é, considerando seus aspectos político, legislativo e filosófico, tem sido uma tarefa constante de vários pesquisadores. O alto percentual de pesquisas que se debruçam nesse tema talvez possa ser justificado pela busca de definição ou explicação de um fenômeno que, historicamente, sofre mudanças quanto ao seu conceito e quanto ao que se espera e que se alcança em termos de sua efetividade.

Muito se fala a respeito do direito a uma educação de qualidade. Em capítulo específico sobre a educação, pode-se ler no Art. 206, inciso VII da Constituição da República de 1988, que o ensino será ministrado com base no princípio de padrão de qualidade.

No entanto, a definição da qualidade que buscamos atingir na educação ainda é algo pouco tangível e claro. Conforme ressalta Cury (2010, p. 21), “o retrato mais difundido até agora em torno da qualidade em educação escolar é de um quadro negativo indicando muito mais o que a qualidade não é do que aquilo que ela deve ser”. Estaríamos pensando em uma qualidade (ou na falta dela) pautada no rendimento escolar demonstrado nos resultados das avaliações externas? Uma qualidade que aponta para a capacidade de atingir ou não uma finalidade? De que qualidade falamos, afinal?

Visando contribuir a compreensão da última questão, neste artigo desenvolvo um recorte focal, tecendo uma análise sobre o conceito de qualidade em educação que permeia a proposta e as ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), bem como sobre os indícios de sua efetividade no interior das escolas parceiras vinculadas a esse programa. Para tanto, apoio-me no pressuposto de que a qualidade da educação depende, em grande medida, da elevação da qualificação de docentes, mais especificamente no período da formação inicial, e da articulação entre as competências adquiridas no âmbito da universidade e no meio escolar de forma que uma esteja constantemente ancorada na outra.

Ao pensar no percurso metodológico que subsidiaria este trabalho, levantei o seguinte questionamento: como seria possível prever a legitimidade de uma ação que envolve pessoas senão pela riqueza de informações concedidas por aqueles que estão diretamente envolvidos? Destarte, a presente pesquisa contou, num primeiro momento,

com um levantamento documental, cuja análise teve como cerne a discussão do referencial teórico que orienta o PIBID, apresentando como fonte primária a legislação e os documentos produzidos pelos órgãos oficiais. O segundo momento deste trabalho configura-se pelo estudo de um subprojeto do PIBID vinculado ao curso de Pedagogia de uma universidade pública do interior paulista. Tal estudo² inclui uma entrevista sistematizada em artigo, o detalhamento do mencionado subprojeto elaborado pelo coordenador, e um conjunto de informações oriundas de dois anos de seleção, organização e descrição, que integram relatórios semestrais e atas de reuniões.

PIBID: por que, para quem e para quê?

Os cursos de licenciatura no Brasil têm sido alvos constantes de uma sobreposição de medidas de intervenção e isto se deve à constatação de que a formação inicial não vem oferecendo aos licenciandos os subsídios necessários para enfrentarem os desafios da atividade docente.

Pesquisas que contemplam o assunto (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; GATTI; NUNES, 2008) revelam que os cursos mantêm modelos idealizados de escola, de alunos e de ensino e se concentram no exercício de uma reflexão de caráter pessoal sobre a própria prática do licenciando, num esforço isolado do contexto em que se dará essa prática, além de apresentarem currículos fragmentários, e predominância dos estudos teóricos.

Os mencionados autores acreditam que este modelo de formação tem se mostrado ineficaz, ou seja, a concepção tradicional de formação inicial de professores em forma teórica dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela prática não responde às necessidades reais que a contemporaneidade coloca.

Com o intuito de alterar positivamente esse quadro, ações políticas têm fomentado programas com características diferenciadas, entre os quais se destaca o PIBID. Composto um conjunto de ações vinculadas à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o PIBID alcançou significativa adesão em nível nacional.

Segundo estudo realizado por André (2012), direcionado inicialmente às instituições federais de ensino superior e atendendo cerca de 3 mil bolsistas em 2007, o PIBID expandiu-se rapidamente, incluindo universidades públicas estaduais, municipais e comunitárias, abrangendo todas as licenciaturas, chegando, em 2011 a quase 30 mil bolsistas, de 146 Instituições de Ensino Superior (IEs). Deimling e Reali (2020) atualizam os dados quantitativos, informando que, em 2014, 284 IEs de todo o País participavam do PIBID desenvolvendo 313 projetos de iniciação à docência em mais de 5 mil escolas

² Cumpre informar que o estudo, por envolver seres humanos, foi devidamente encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Local (CEP - UNESP - FCL/Ar). Número CAAE: 17231613.2.0000.5400.

públicas de Educação Básica, e, em 2016, o número de bolsas ativas no Programa alcançou o total de 72.057, distribuídas entre estudantes de licenciatura, professores da educação básica e professores do ensino superior. Em 2018, o PIBID passou por uma reformulação pela Portaria Gab nº 45, de 12 de março de 2018 (BRASIL, 2018), passando a atuar em colaboração ao Programa de Residência Pedagógica (PRP).

A iniciativa PIBID trata-se de uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em conjunto com a Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Um programa com características transformadoras que alcançou, ao longo de sua existência, significativa aderência em nível nacional e que, de acordo com o Edital³ que o regulamenta, tem como objetivos promover a melhoria da qualidade da Educação Básica, incentivar a formação de professores para a Educação Básica, valorizar o magistério, promover a articulação integrada da Educação Superior com a Educação Básica do sistema público, elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, estimular a integração da Educação Superior com a Educação Básica no ensino fundamental e médio, fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem, valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a Educação Básica, e proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes articuladas com a realidade local da escola.

Apesar de o PIBID ser um programa extracurricular que não compreende a totalidade dos estudantes de licenciatura, ele representa uma das mais importantes ações governamentais no sentido de melhorar a qualidade da formação de professores e, conseqüentemente, da educação de modo geral. Desse modo, as perguntas que movem este trabalho são: o que é uma educação de qualidade na perspectiva do PIBID? O que dizem a literatura e os bolsistas de um subprojeto do curso de Pedagogia sobre a efetividade da qualidade da educação a partir das ações empreendidas pelo PIBID? Tais questões são exploradas nas seções a seguir.

A qualidade da formação como condição para a qualidade da educação

Quando tratamos das dificuldades e dos entraves que nos impossibilitam de atingir os “padrões mínimos de qualidade na educação”, conforme descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), tendemos a responsabilizar os velhos problemas brasileiros. Esses problemas podem ser decorrentes, entre outros fatores, da falta de infraestrutura das escolas, da desvalorização da profissão docente, da

³ Trata-se do Edital MEC/CAPES/FNDE de seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência, voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), de 24 jan. 2008.

má formação dos professores, da falta de maiores investimentos governamentais e do número elevado de alunos por professor.

Dentre os diversos desafios responsabilizados pela falta de qualidade na educação, o papel do professor assume grande importância. Diante disso, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) aponta que:

a formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas se volte (e não que dê as costas) para a Educação Básica. Assim, a melhoria da qualidade da Educação Básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes. (BRASIL, 2007, p. 10).

Nesse contexto, o programa PIBID ganha relevo, maior projeção nacional, maiores investimentos e credibilidade do governo por apresentar-se como uma das principais iniciativas dentro da política nacional de formação de professores voltadas à superação dos percalços que afligem a docência. Conforme já mencionado, o primeiro objetivo traçado pelo programa é o de promover a melhoria da qualidade da Educação Básica, seguido da valorização e incentivo ao magistério, o que reforça uma relação direta de causa e efeito sobre a formação do professor.

Diante de tamanha proporção tomada pelo PIBID como um programa de formação de professores em nível nacional, se faz necessário questionar: que tipo de formação é proposta nesse modelo? ou ainda: o que é uma formação de qualidade dentro da perspectiva adotada por esse programa?

Para responder a essas indagações é necessário resgatar os referenciais teóricos que embasaram a construção das diretrizes do PIBID. É possível verificá-los no relatório de gestão 2009-2011 do PIBID (CAPES, 2012, p. 5) que afirma que “os princípios sobre os quais se constrói o PIBID estão de acordo com estudos sobre formação de professores de Nóvoa (2009) e de Neves (2012)” e são eles:

1. Formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. Formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. Formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. Formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão. (CAPES, 2012, p. 5).

Pode-se observar nos princípios do PIBID que a escola aparece como um espaço de formação dos futuros professores a partir da vivência e experimentação de casos concretos. Ou seja, há uma nítida mudança do papel da escola no PIBID, que passou a representar um espaço de formação do conhecimento prático e reflexivo, em contraposição ao modelo que concebe a escola como mero espaço de aplicação do conhecimento teórico produzido dentro dos muros das universidades. Em tais princípios, o conhecimento produzido no interior das universidades deve agir em consonância com o

conjunto de experimentações práticas. De acordo com Nóvoa (2009), não se trata de assumir uma postura praticista da formação de professores, mas:

[...] de abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber. É esta concepção que tem levado às intermináveis discussões entre republicanos, que apenas se interessariam pelos conteúdos científicos, e pedagogos, que colocariam os métodos de ensino acima de tudo o resto. (NÓVOA, 2009, p. 4).

É este sentido de aproximação e diálogo entre teoria e prática, e não uma relação de sobreposição entre os dois campos, que observamos no delineamento das ações do PIBID como basilar para o desenvolvimento de um programa de formação de professores.

Outro ponto que merece destaque, apontado nas diretrizes do PIBID, refere-se às ferramentas utilizadas para a resolução de situações e para a inovação do ensino. De acordo com as diretrizes, a investigação e a pesquisa sobre o cotidiano educacional devem ser trabalhadas na formação do professor, a fim de possibilitar ferramentas para a superação dos problemas enfrentados em sua prática profissional. Nesse aspecto, se compreende a busca pela formação do que foi denominado como *professor reflexivo*, isto é, a formação de um profissional que tenha capacidade de investigar e refletir sobre sua própria prática e que tenha competência de superar os problemas de seu cotidiano.

Foi ao longo da década de 1990 que se dilatou a compreensão do conceito de *professor reflexivo*. Segundo Pimenta (2006), dois eventos foram importantes para a divulgação do conceito de *professor reflexivo* no Brasil: a difusão do livro *Os professores e sua formação*, que traz discussões deste conceito por educadores de diversos países como Espanha, Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra, organizado pelo professor António Nóvoa; e a realização do I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, realizado em Aveiro, 1993, sob a coordenação da professora Isabel Alarcão.

Com relação ao conceito de *professor reflexivo*, este foi inspirado nos conceitos formulados por Donald Schön que, por sua vez, não escreve sua teoria pensando especificamente sobre a formação de professores, como bem pontua Alarcão (1996). Em sua pesquisa, Schön constata que a formação profissional oferecida pelas universidades estava cada vez mais voltada para si mesma, ou seja, para uma formação altamente especializada, de supervalorização das pesquisas e dos conhecimentos produzidos dentro das instituições de ensino superior. Ao mesmo tempo, o autor observa que o tipo de saber produzido nestes cursos pouco ou nada contribuía para a atuação do futuro profissional no seu campo de trabalho.

De acordo com Schön (2000, p. 20),

[...] nos últimos anos, tem havido uma crescente percepção de que os pesquisadores, que deveriam suprir as escolas profissionais com conhecimento útil, têm cada vez menos a dizer a respeito de algo que os profissionais possam considerar útil.

O autor observa ainda que a consequência eminente desse fenômeno foi a crise de confiança no conhecimento profissional, naquele conhecimento certificado pelas instituições que detêm o poder sobre os capitais culturais objetivados em forma de diplomas, nos termos bourdieusianos. A crise de confiança acompanhada da falta de legitimidade do tipo de formação oferecida foi determinante para a construção de um novo olhar para os currículos de formação profissional.

Diante desse cenário educacional, Schön propõe repensar a formação de profissionais com base em outra lógica: na valorização da formação prática, do desenvolvimento das habilidades adquiridas na prática, habilidades que o autor denominou de “perspicácia”, “talento”, “intuição” ou “talento artístico”. Neste sentido, o autor afirma:

quando, nas primeiras décadas deste século, as profissões especializadas começaram a apropriar-se do prestígio da universidade, colocando nela suas escolas, “profissionalização” significava a substituição do talento artístico pelo conhecimento sistemático, de preferência científico. No entanto, com o crescimento da consciência sobre a crise de confiança no conhecimento profissional, os educadores mais uma vez começaram a ver o talento artístico como um componente essencial da competência profissional e a questionar se as faculdades fariam ou deveriam fazer qualquer coisa a respeito e, sendo assim, como a educação para o talento artístico pode ser coerente com o núcleo do currículo profissional de ciência e técnica aplicadas. (SCHÖN, 2000, p. 23).

Para Schön, a formação profissional será completa quando considerar a importância do aprendizado a partir de um contato orientado com a prática. Em outras palavras, apenas quando a instituição formadora possibilitar um contato maior de seus estudantes com a prática a ser constituída, mediado por um profissional capacitado na profissão e em um ambiente propício para o desenvolvimento do ensino, poderá haver a superação da crise de confiança instaurada na formação de futuros profissionais.

Quando se considera a formação profissional também como uma formação reflexiva sobre a prática, Schön anuncia que esta pode se desenvolver a partir de quatro conceitos: *conhecimento-na-ação*, *reflexão-na-ação*, *reflexão-sobre-ação* e *reflexão sobre a reflexão-na-ação*. A autora Alarcão (1996, p. 16) descreve tais conceitos, considerando o *conhecimento-na-ação* “o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da ação; é tácito e manifesta-se na espontaneidade com que uma ação é bem desempenhada”. Sobre a *reflexão-na-ação* e a *reflexão-sobre-ação*, se diferenciam pelo momento em que ocorre a reflexão, sendo que a primeira ocorre durante a prática e a segunda de um modo mais retrospectivo, após a ação. E, por fim, Alarcão (1996, p. 17) aponta que a *reflexão sobre a reflexão-na-ação* é um “processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer”.

Esse conjunto de conceitos formulados por Schön a respeito de uma epistemologia da formação profissional foi amplamente difundido no campo da educação, principalmente por autores como Nóvoa (2009), Alarcão (1996), Perrenoud (1993), Zeichner (1998; 2010), entre outros.

A proposta de formação preconizada pelo modelo do PIBID, que converge com os pressupostos teóricos apresentados, busca valorizar a escola como um campo de formação e produção do saber prático, essencial ao profissional docente. A articulação entre a universidade e a escola e, sobretudo, entre o ensino e a pesquisa sobre a prática docente, são os principais atributos para uma formação de qualidade presentes na perspectiva do PIBID.

As contribuições do programa

Desvendar as principais possibilidades, os limites e os efeitos diversos do PIBID, ainda que sob a perspectiva de determinado grupo, é uma prática que tem se mostrado válida e bastante promissora para a geração de conhecimentos sobre a validade social e educacional do programa (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Isso posto, este estudo reúne um conjunto de dados coletados e organizados com o intuito de apresentar as potencialidades do PIBID no processo de qualificação e encaminhamento de futuros professores à docência, e suas influências na qualidade da educação.

Em 2009, o subprojeto⁴ do curso de Pedagogia de uma universidade pública do interior paulista recebe aprovação da CAPES e passa a ser implementado no início de 2010. Composto por um grupo de 20 bolsistas distribuídos em 2 escolas da rede municipal de ensino, o enfoque desse subprojeto consistiu em inserir os licenciandos, de maneira orientada, nas atividades concretas do professor, tanto naquelas de sala de aula quanto em outras que o professor realiza fora dela. O plano teve ainda a intenção de colaborar com o próprio supervisor e com os colegas da escola, no sentido de lhes prover formação para as necessidades que eles apresentam no seu exercício profissional. Assim, se estabeleceu como principal meta instaurar nos alunos bolsistas a percepção de que a formação se faz, em grande parte, nos embates com a prática e a partir de necessidades e, nos professores supervisores e demais docentes, a mentalidade de que a formação permanente é também de sua responsabilidade e que ela se dá na medida em que procura parcerias para resolver problemas colocados pela prática.

A proposta inicial do subprojeto explicita uma preocupação tanto com a formação inicial quanto com a formação em serviço dos professores que atuam nas escolas. Esse estratégico delineamento mostra-se essencial se pensarmos no quão cristalizadas tendem a ser as práticas dos professores que exercem a função há muitos anos e na questão da qualidade do que é ensinado por eles.

O artigo que reúne dados de entrevista com os bolsistas do subprojeto em questão traz, entre outros aspectos, informações sobre a relevância do programa aos professores em exercício:

⁴ O subprojeto em questão foi nomeado: *O processo de formação de licenciandos: ações conjuntas da Universidade e da Escola de Educação Básica.*

**-Revista de Iniciação à Docência, v.6, n.2, 2021–
Publicação: dezembro, 2021 - ISSN 2525-4332**

[...] o bolsista leva o frescor de alguém em formação e o professor passa toda a sua sabedoria adquirida ao longo dos anos de ofício. (Relato do bolsista B3, concedido para as autoras). (SOUZA; LONGHIN, 2012, p. 8).

[...] levamos a esses professores uma bagagem a mais de teorias que podem ser pensadas para espelhamento de uma prática. O professor pode buscar o apoio do bolsista e junto com ele buscar planejar atividades, procurando atingir as finalidades do ensino. (Relato do bolsista B5, concedido para as autoras). (SOUZA; LONGHIN, 2012, p. 9).

As falas dos licenciandos são reforçadas pelos professores supervisores que, ao acompanharem a rotina do programa no interior das escolas parceiras, notam seus resultados nos trabalhos dos professores. Em registros de atas de reuniões, localiza-se nos relatos dos supervisores a percepção de que o envolvimento dos bolsistas na elaboração de atividades é o ponto forte da iniciativa PIBID, uma vez que convoca os professores a renovarem suas práticas.

Nos relatos descritos, pôde-se identificar a consciência de que na sala de aula encontra-se um conjunto de elementos de natureza social, econômica, cultural, histórica, política, científica, metodológica e psicológica, e que cabe ao professor ter um bom domínio de todos eles para poder articulá-los de maneira consistente, contextual, dinâmica e não rotineira.

Por se tratar de um subprojeto de Pedagogia, curso que habilita para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as ações práticas dos bolsistas foram voltadas, fundamentalmente, às estratégias e métodos de alfabetização. Bolsistas relataram em reuniões o grande desafio que é encontrar formas eficazes de ensinar os princípios básicos da leitura e da escrita, sobretudo às crianças que apresentam mais dificuldades. Segundo eles, esse desafio nunca havia sido enfrentado diretamente nos estágios supervisionados, e tampouco percebido no estudo das disciplinas curriculares. Foi necessário o contato com a realidade escolar e a possibilidade de realizar intervenções práticas, previamente planejadas, para que os alunos bolsistas sentissem a dimensão do que é a profissão docente.

Acho que antes eu não tinha uma visão do macro do sistema educativo. Como eu estava só nos estágios, tinha a impressão de que ser professor é estar ali na sala de aula ensinando e pronto. Eu não parava para pensar na questão de planejamento que se tem que fazer para dar uma boa aula. Essa visão do trabalho do professor fora da sala de aula também foi fundamental e eu não tinha clareza disso antes de entrar no PIBID (Relato do bolsista B1). (SOUZA; 2014, p. 118).

A preparação das aulas, das provas, de atividades adaptadas, de relatórios, dentre tantas outras atividades que caracterizam o trabalho do professor também puderam ser acompanhadas de perto, e essa oportunidade eu não tive durante os estágios obrigatórios do curso. Então eu posso dizer que o que mudou é que antes eu não imaginava o que era a atuação docente em seus mínimos detalhes e nas atividades mais cotidianas, e agora isso tudo fica claro para mim (Relato do bolsista B3). (SOUZA, 2014, p. 119).

Estas colocações vão ao encontro dos resultados da pesquisa de Guarnieri (2005), com professores iniciantes, ao afirmar que o exercício da docência é condição para consolidar o processo de tornar-se professor na medida em que possibilita articulação entre os conhecimentos teóricos da formação com os do contexto escolar e da atuação prática em sala de aula.

Nos relatos também foram evidenciadas algumas dificuldades e os bolsistas as atribuíram aos sinais de resistência por parte dos professores das escolas, sobretudo no início da implementação do programa:

No começo, ganhar a confiança da professora foi algo bem complicado, ela ainda não estava à vontade com a minha presença e nem mesmo entendia minha função em sala de aula. Com o tempo essa relação foi ficando mais estreita e consegui criar um laço de amizade com a professora. Hoje eu a ajudo no que é preciso e tenho o apoio dela na hora de aplicar as atividades que eu proponho (Relato do bolsista B2, concedido para as autoras). (SOUZA; LONGHIN, 2012, p. 6).

A resistência, entretanto, não deve ser compreendida à luz de julgamentos, pois apesar de representar um grande empecilho para a formação dos estagiários/ bolsistas, revela o descontentamento dos professores face às adaptações que têm de se submeter sem terem recebido uma preparação anterior. Esse assunto foge do escopo deste trabalho, mas é importante destacar que seu aprofundamento merece a atenção de estudiosos, uma vez que a literatura de pesquisa cuja contribuição se volte à questão da resistência docente nesse prisma é ainda incipiente.

A oportunidade de desenvolver e aplicar atividades e ver seus resultados refletidos na aprendizagem dos alunos, ainda que gradualmente e com exaustiva dedicação, foi um resultado que se destacou nos estudos analisados e representa para os bolsistas a fonte principal de satisfações. De acordo com os bolsistas, o rendimento dos alunos foi significativamente elevado se considerarmos o período de vigência do PIBID nas escolas, e atribuem tal êxito à aproximação dos alunos aos conteúdos escolares pelo desenvolvimento de atividades lúdicas e contextualizadas.

A título de exemplo, resgato nos Relatórios produzidos pelas bolsistas uma atividade realizada pela bolsista B1. Segue a descrição das etapas de tal atividade:

o desenvolvimento da atividade foi conduzido de acordo com as seguintes etapas: a) leitura da história “Chapeuzinho Vermelho”, com a utilização de ilustrações e capuz de pano na cor vermelha, frequentemente usado pela personagem principal do conto; b) o reconto da história pelos alunos; c) a análise do episódio “Chapeuzinho Vermelho 2” da Turma da Mônica; d) leitura do livro “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque; e) discussões orais acerca das semelhanças e diferenças entre as diferentes versões apresentadas do conto; f) criação pelos alunos de um final diferente para o conto original; g) para finalizar, foi feita uma dobradura da Chapeuzinho e a elaboração de uma lista dos alimentos que haviam em sua cesta. Essa atividade teve a finalidade de despertar nos alunos a curiosidade e estimular o gosto, o prazer pela leitura, através da análise das releituras do clássico Chapeuzinho Vermelho. Avaliando a atividade constatamos a animação e motivação dos alunos durante todas as

etapas, nos mostrando que muitas vezes a maneira como se conta histórias influencia no interesse e no gosto da criança pela leitura (B1, Relatório Final 2010). (SOUZA, 2014, p. 103).

Notou-se que esse tipo de atividade contempla o almejado no do subprojeto, uma vez que envolve a elaboração e realização de atividades, a intencionalidade, a clareza dos objetivos e a apresentação de resultados. Além disso, ao se destacar a parceria entre a bolsista e a professora da sala de aula e o desenvolvimento de atividades a partir de necessidades coletivas, cumpriu-se também uma das metas mais buscadas pelo PIBID estabelecidas nos editais do Programa, que institui promover experiências metodológicas e práticas docentes “que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem” (CAPES, 2009).

Diante da breve análise de relatos aqui tecida, nota-se a existência de um conceito de qualidade que se manifesta muito mais nas práticas cotidianas do que em avaliações externas. Conceito este pautado no desenvolvimento diário dos alunos, na incorporação de um conjunto de aptidões que não se limitam ao preenchimento de alternativas corretas em uma avaliação, na transformação das práticas dos professores, na produção de conhecimento para e com os alunos, e em outros indicadores que só podem ser identificados em campo. Um conceito que se efetiva gradativamente tanto no âmbito da sala de aula como fora dela, nas atividades que permeiam a educação.

Considerações finais

À guisa de conclusão, tendo em vista o panorama descritivo e analítico explicitado neste artigo, destacam-se, a seguir, alguns aspectos concernentes às influências do PIBID no delineamento de um conceito e da efetividade da qualidade em educação:

a) O conceito de qualidade implícito nas ações do PIBID envolve, em essência, fatores de natureza subjetiva, tais como a motivação dos alunos e dos professores com relação ao processo ensino-aprendizagem, a existência de relações interpessoais harmoniosas, as expectativas de futuros professores para o início da carreira, a transformação da prática dos professores em exercício, a qualificação da formação docente pela relação profícua entre universidade e escola básica;

b) Em detrimento à visão tradicional, que visa identificar e quantificar o desempenho das escolas através de avaliações externas, na proposta do PIBID a qualidade na educação, enquanto prática social concreta, se efetiva à medida que os agentes, qualitativamente, a constroem e a percebem no desenvolvimento de suas ações;

c) O investimento e valorização do magistério é condição fundamental para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Assim sendo, a inserção significativa de licenciandos no universo escolar, de maneira organizada, orientada e que privilegie a

parcela prática de formação, faz-se imprescindível para que haja uma elevação da qualidade da atuação de futuros professores;

d) A satisfação, a parceria e o engajamento ativo dos licenciandos e dos professores no processo político-pedagógico e, principalmente, no processo de ensino-aprendizagem são fatores de fundamental importância para a melhoria do desempenho escolar e sucesso dos alunos;

e) Embora as normatizações brasileiras definam condições intra e extraescolares inegavelmente importantes para buscarmos melhorias na qualidade, considerar as representações dos protagonistas da educação que atuam diretamente com o ensino, ou seja, os professores, os estagiários e os bolsistas de programas institucionais, para que se constituam impressões mais realistas, certamente seria uma estratégia eficiente e que poderia trazer dados concretos, sejam eles locais e particulares, ou amplos e suscetíveis a generalizações.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996, p. 9-39.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, vol. 42, n. 145, p. 112-129, 2012.
- BRASIL, Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em cursos de nível superior**. Brasília, DF, 2000.
- BRASIL. **Portaria Gab nº 45, de 12 de março de 2018**. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. SEI/CAPES, 2018.
- CAPES. **Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) PIBID: Relatório de gestão 2009-2011, 2012**.
- CURY, Carlos Jamil. Qualidade Em Educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, ano XVII, vol. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez. 2010.
- DEIMLING, Natalia Neves Macedo; REALI, Aline Maria De Medeiros Rodrigues. PIBID: considerações sobre o papel dos professores da educação básica no processo de iniciação à docência. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 36, 2020.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo

Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seu currículo; relatório de pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 5-23.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. A Capes e a formação de professores para a educação básica. **Revista RBPG**, Brasília, vol. 8, p. 353 – 373, mar. 2012.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación.** Madrid, Ministerio de Educación, n. 350, p. 1-10, set./dez, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamaio de; LONGHIN, Rayana Silveira Souza. A constituição da identidade e dos saberes docentes: o projeto PIBID em foco. **CAMINE: Caminhos da Educação**, vol. 4, n. 2, p. 1-12, 2012.

SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamaio de. **As ações do PIBID Pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 207-236.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação.** Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

Recebido: 20.06.2021

Aprovado: 13.12.2021

As percepções dos egressos do Pibid da área de Ciências da Natureza: implicações do programa na formação docente

The perceptions of Pibid graduates from the Nature Sciences area: implications of the program on teacher education

Tailine Penedo Batista¹
Eliane Gonçalves dos Santos²

Resumo

O objetivo da presente pesquisa foi investigar as percepções dos egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da área de Ciências da Natureza em relação às contribuições que o programa teve na sua formação inicial e na sua constituição identitária docente. A presente pesquisa utiliza o método qualitativo e foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). O processo metodológico consistiu em investigar os trabalhos acadêmicos brasileiros (teses e dissertações) disponíveis na BDTD utilizando como palavra-chave “egressos pibid”, para isso foi selecionado os anos de 2015-2019. Após selecionarmos os trabalhos que contemplavam o objetivo da pesquisa, realizou-se a análise de conteúdo. A partir da pesquisa realizada, destacamos que o programa apresenta contribuições positivas para os egressos da área de Ciências da Natureza, fornecendo subsídios para constituição da identidade docente de um professor reflexivo.

Palavras-chave: Formação inicial. Constituição identitária. Autonomia. Formação continuada.

Abstract

The objective of this research was to investigate the perceptions of the graduates of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (Pibid) in the area of Natural Sciences in relation to the contributions that the program had in its initial formation and in its teaching identity constitution. This research uses the qualitative method and was carried out at the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (IBICT). The methodological process consisted of investigating the Brazilian academic works (theses and dissertations) available at BDTD using the keyword “pibid graduates”, for which the years 2015-2019 were selected. After selecting the works that contemplated the research

¹ Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Cerro Largo, RS. E-mail: tailinepenedo@gmail.com

² Doutora em Educação nas Ciências. Docente do Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura e do Programa de Pós-Graduação no Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Cerro Largo, RS. E-mail: eliane.santos@uffs.edu.br

objective, content analysis was performed. From the research carried out, we highlight that the program presents positive contributions for graduates in the area of Natural Sciences, providing subsidies for the constitution of the teaching identity of a reflective teacher.

Keywords: Initial formation. Identity constitution. Autonomy. Continued formation.

Introdução

A formação do professor está alicerçada em um conjunto de processos contínuos de desenvolvimento pessoal, profissional e social que são construídos a partir das experiências, vivências e reflexões acerca da profissão e não somente pela formação na Universidade (SILVA, 2011).

Apesar dos inúmeros processos envolvidos na formação de um professor, acreditamos que a fase de formação inicial, que se dá na graduação, é um importante aliado para o seu desenvolvimento profissional. Consideramos que o professor representa um papel imprescindível no processo de mudança social e, também por isso, é importante um investimento mais substancial nessa formação, uma vez que o processo de melhoria do ensino depende também da atuação do professor (DELIZOICOV *et al.*, 2002).

No que tange ao ensino de Ciências da Natureza, a formação de professores exige uma profissionalização que promova a contextualização da aprendizagem, a apropriação de conhecimentos com significado e a busca do desenvolvimento de capacidades necessárias para a compreensão da sociedade e do ensino.

Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é um forte aliado da educação, pois oferece aos professores uma formação de qualidade.

O programa é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e visa fomentar e valorizar o processo formativo de professores (CAPES, 2008). Segundo seus idealizadores, o Pibid oportuniza uma experiência formativa desde o início do curso, subsidiando a formação docente de qualidade, que valoriza a prática e possibilita uma interação entre professores em formação inicial e continuada. Desse modo, o programa tem grande possibilidade de contribuir para o desenvolvimento crítico e reflexivo acerca das atividades desenvolvidas.

A dinâmica do Pibid oferece aos licenciandos a inserção nas escolas, nas quais estes irão atuar como professores em formação inicial. O programa é uma oportunidade de inovar a práxis docente. De acordo com Pimenta (1994) a práxis diz respeito à educação como uma prática social e transformadora que se fundamenta na teoria e na a prática e que coloca o aluno como ativo nos processos de ensino e de aprendizagem.

Sendo assim, o Pibid favorece a construção da práxis na medida em que favorece o trabalho coletivo, no qual todos os envolvidos interagem entre si para uma formação de qualidade (CAPES, 2008).

Nesse viés, o programa se destaca como um subsídio para fortalecer o papel da Escola Básica e contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes numa perspectiva teórica e prática (GATTI *et al.*, 2014). Ademais, o Pibid pode ser organizado de forma a oferecer uma formação pautada nos processos de reflexão–ação–reflexão como pressuposto fundamental para o desenvolvimento das atividades (FELÍCIO, 2014).

Para um curso de formação de professores, estar envolvido em programas como o Pibid é fundamental, pois, a partir desse são realizadas atividades, diálogos e reflexão que enriquecem o percurso formativo do docente. Compreende-se que o Pibid é um espaço privilegiado para a pesquisa e investigação da prática, incentivando também o envolvimento do professor em formação inicial no cotidiano da escola, diminuindo assim, “as distâncias que ocorrem na passagem da condição de aluno para a condição de professor” (SOCZEK, 2011, p.61).

Além de toda a contribuição para formação inicial dos professores, o Pibid traz outra contribuição muito importante: trata-se da aproximação da instituição formadora – a Universidade – e a instituição na qual os egressos irão atuar. Isso acontece em função da parceria entre a universidade e a escola, que se estabelece ao longo do programa.

Em relação ao processo de formação de professores, Imbernón (2001, p. 15) destaca que:

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e as incertezas.

Como destacado pelo autor, a formação de professores deve criar espaços de novos aprendizados, pautados na reflexão e no diálogo coletivo, refletindo assim, sobre as transformações necessárias ao processo de ensinar e também sobre o papel do professor nesse processo. Dessa maneira, em relação à formação inicial, o Pibid, as práticas de ensino e o estágio supervisionado, apresentam a função de inserirem os licenciandos nas escolas e provocar nestes esta reflexão, já no início do curso.

Porém, Pimenta (2007) adverte que na maioria das vezes os estágios supervisionados, os quais são os espaços nos cursos de licenciatura destinados para aproximar o professor em formação inicial da Escola Básica estão envolvidos em processos mais burocráticos, distanciando assim da realidade da escola e contribuindo pouco para a identidade profissional do docente.

Dessa forma, o Pibid distingue-se do estágio supervisionado, por diversos motivos, entre estes pode-se apontar que,

[...] o estágio tem início apenas no segundo ano do curso de licenciatura, ao contrário do Pibid, cuja inserção do licenciando já é possível no primeiro ano. Tal

organização do estágio confirma a dicotomia entre teoria e prática, imprimindo na primeira maior importância ao processo de formação. Os estágios geralmente são realizados sem a efetiva aproximação pedagógica da IES com as escolas. São os alunos que procuram as escolas para executar o cumprimento das atividades orientadas do estágio, fomentando aspecto individualista na realização da atividade, diferentemente do Pibid, que tem como princípio o trabalho coletivo e colaborativo (NOFFS; RODRIGUES, 2016, p.368).

Assim, o Pibid está sendo um complementar da formação inicial, preenchendo algumas lacunas que o estágio supervisionado deixa e aproximando já nas primeiras etapas da graduação o licenciando da realidade escolar. O Pibid apresenta um diferencial dos estágios supervisionados, pois o programa incentiva a participação ativa em eventos científicos, feiras, seminários e congressos, motivando seus participantes a compartilharem conhecimento e enriquecer seus currículos e seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Nessa perspectiva, os egressos do programa desenvolvem uma formação que aproxima a teoria (conteúdos aprendidos) e a prática (docência), sob um viés colaborativo, no qual o coletivo se ajuda. A experiência dos egressos no Pibid também possibilita uma formação pautada na reflexão, de modo que as práticas realizadas enquanto bolsistas de iniciação à docência, proporcionam uma reflexão a partir da ação.

As vivências no Pibid marcam de forma positiva os licenciandos, pois por meio dessas é possível desenvolver o senso crítico e a certeza de permanecer ou evadir da docência, além de incentivar às práticas de escrita de relato de experiência e participação em eventos científicos, a fim de divulgar as práticas realizadas e inspirar os professores em formação inicial e continuada à diversificarem suas aulas e incentivando os professores das Escolas Básicas a continuarem sua formação.

Desse modo, evidencia-se a importância do programa na aproximação do licenciando com a Escola Básica e no incentivo à formação continuada, compreendendo que:

a docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida (MIZUKAMI, 2013, p.23)

Nesse sentido, a presente pesquisa objetiva investigar e analisar as Teses e Dissertações que tratam sobre os egressos do Pibid da área de Ciências da Natureza, procurando identificar as contribuições que o programa teve na sua formação inicial e na sua constituição identitária docente.

Metodologia

O presente trabalho utiliza o método qualitativo, no qual foi realizado uma análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 2013), buscou-se analisar os dados obtidos nos trabalhos que compõem o *corpus* da pesquisa.

Em um primeiro momento investigamos os trabalhos acadêmicos brasileiros (teses e dissertações) disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)³, pois a plataforma dispõe de um catálogo completo de teses e dissertações desenvolvidas no país, as quais são encontradas de forma integral.

Para a seleção observou-se nos títulos, resumos e palavras-chave, o termo “egressos do Pibid”, tendo como foco a área da Ciências da Natureza, no período entre 2015 a 2019, pois esse período foi o de maior publicação de editais de bolsas do Pibid. Utilizamos como critério de seleção, os trabalhos que continham o termo “egressos do Pibid” no título, resumo e/ou palavra-chave.

Após a seleção dos trabalhos que contemplavam o objetivo da presente pesquisa, realizou-se o processo de análise, o qual foi embasado na Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2011) que compreende: 1. A pré análise, a qual consiste em leitura, formulação das hipóteses e dos objetivos, constituição do *corpus* da pesquisa e preparação do material; 2. A exploração do material, nessa fase é realizada a administração da técnica sobre o *corpus* (codificação); e, por fim, 3. O tratamento dos resultados, no qual é realizado a seleção dos resultados e as interpretações.

A partir da análise emergiram duas categorias a saber: I) Desenvolvimento da identidade profissional docente e II) O Pibid como incentivo à formação acadêmica e profissional. Para facilitar a compreensão, os trabalhos de dissertações e teses utilizados para a pesquisa, estão nominados, como D1, D2, D3,..., D7 para dissertações; T1, T2 e T3 para teses, e seus dados estão apresentados em destaque, em itálico e entre aspas.

Resultado e Discussão

Dos quarenta e cinco (45) trabalhos de dissertações e teses encontrados ao utilizarmos o descritor “egressos do Pibid” na plataforma da BDTD, dez (10) abordavam sobre as percepções dos egressos do Pibid da área de Ciências da Natureza em relação às contribuições que o programa proporciona para a formação docente, e foram selecionadas para a análise (quadro 1).

Quadro 1: Trabalhos selecionados na plataforma BDTD.

Codificação	Referência do Trabalho
D1	ARAÚJO, Adriana Castro. Avaliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Ceará na perspectiva dos egressos. 2015. 9 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

³ <https://bdttd.ibict.br/vufind/>

Quadro 1: Trabalhos selecionados na plataforma BDTD. (continuação)

D2	MEDEIROS, Josiane Lopes. O PIBID e a formação do professor de Ciências no Instituto Federal Goiano - câmpus Rio Verde: avanços, limites e perspectivas. 2015. 196 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2015.
D3	OBARA, Cássia Emi. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de química. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
D4	DEMARI, Jennifer. A formação docente no Pibid/Química da UFRGS na perspectiva dos egressos do Programa. 2017. 61 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
D5	CONDE, Ivo Batista. A prática docente de professores egressos do PIBID de Biologia/UECE: Uma discussão à luz dos constructos de Paulo Freire. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.
D6	FERNANDES, Andréia Matias. práticas de ensino de professores iniciantes de ciências biológicas egressos do PIBID. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.
D7	GUARDA, Juliana Alves da. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Contribuições para a formação inicial e para a inserção na docência da educação básica. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019.
T1	GOES, Graciete Tozetto. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID - na avaliação dos licenciados da Universidade Estadual de Ponta Grossa, egressos do programa. 2017. 266 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.
T2	RIBEIRO, Marcus Eduardo Maciel. A formação de professores em comunidades de prática por meio da participação no PIBID de química em instituições de ensino superior no Estado do Rio Grande do Sul. 2017. 251 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação em Ciências e Matemática, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
T3	JESUS, Jairton Mendonça de. Efeitos do PIBID nos cursos de licenciatura do campus professor Alberto Carvalho/UFS: Estudo comparativo entre egressos participantes e não participantes do programa durante e depois da formação inicial. 2018. 204 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

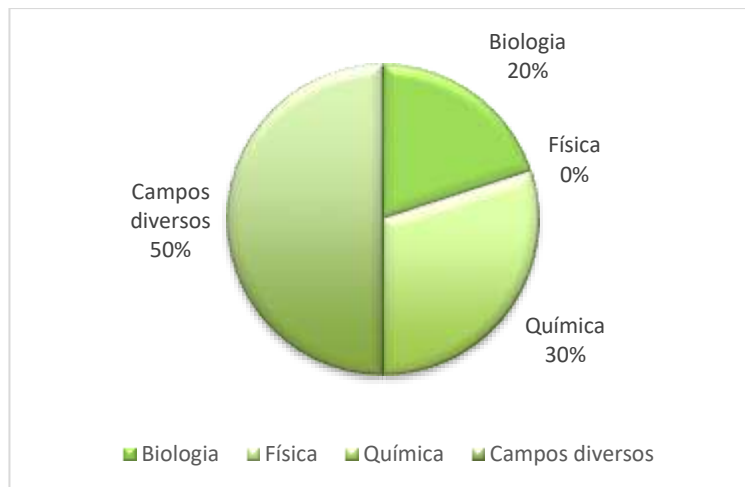
Fonte: AUTORES, 2021.

Com o conjunto de 10 trabalhos que tratam sobre os egressos de cursos de Ciências da Natureza que participaram do Pibid, verificamos que sete (7) trabalhos são dissertações e três (3) teses. Identificamos também informações referente ao ano de

publicação destes, em 2015 obtivemos dois (2) trabalhos de dissertação, em 2016 obtivemos um (1) trabalho de dissertação, em 2017 encontramos quatro (4) trabalhos, dentre estes, dois (2) de tese e dois (2) de dissertação, o ano de 2018 apresentou dois (2) trabalhos, sendo um (1) de tese e um (1) de dissertação, no ano de 2019 uma (1) dissertação foi encontrada.

Nos dez (10) trabalhos selecionados, averiguamos que estes apresentam predominantemente uma abordagem em campos diversos, ou seja, as pesquisas investigam a percepção dos egressos de diferentes cursos de licenciatura, incluindo cursos da área de Ciências da Natureza, conforme Gráfico 1.

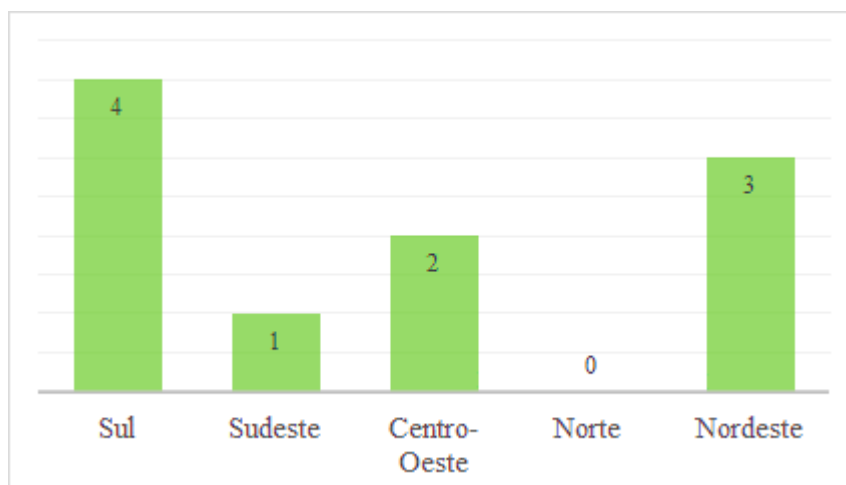
Gráfico 1: Porcentagem dos trabalhos selecionados em relação ao curso de licenciatura.



Fonte: Autores, 2021.

A partir do mapeamento dos trabalhos observamos a distribuição geográfica das produções. A região Sul obteve o maior número de trabalhos selecionados, já na região Norte não obtivemos nenhum trabalho selecionado, conforme apresentado no Gráfico 2.

Gráfico 2: Relação do número de trabalhos com as respectivas regiões do Brasil.



Fonte: Autores, 2021.

De acordo com estudo realizado por Gatti et al., (2014), essa diferença de

trabalhos encontradas nas regiões se dá pelo fato de na Região Sul haver um maior número de coordenadores/formadores e supervisores contemplados nos editais do programa Pibid e na região Norte um menor índice de contemplação dessas bolsas.

Os trabalhos (dissertações e teses) selecionados evidenciam a potencialidade do Pibid para a formação de professores, destacando as marcas formativas que o programa deixa nos seus egressos. Por meio da análise, identificamos que estar inserido nas Escolas Básicas desde o início da docência têm implicações positivas, pois ao ir se ambientando com o espaço escolar o professor em formação inicial desenvolve novas perspectivas quanto ao ensino, incorpora a reflexão na sua formação e reinventa as formas de ensinar e de aprender.

Para Garcia (1999) políticas públicas que fomentam programas institucionais devem existir e são necessárias para estabelecer vínculos entre a formação inicial e o desenvolvimento da carreira profissional docente. Nesse sentido, André (2012, p. 128) cita que o Pibid é uma dessas políticas públicas que fazem a diferença na educação, porém adverte que o Brasil ainda tem “um longo caminho a percorrer”, mas que o primeiro passo foi dado e os programas implementados em nosso país merecem valorização e mostram a pertinência destes para a qualificação da educação brasileira.

Nesse viés, Alves (2017) em seu trabalho de dissertação destaca que o Pibid não acaba com todos os problemas da educação, porém auxilia o desenvolvimento do professor iniciante, a autora aponta que mesmo com o programa

[...] os problemas da inserção profissional continuam, e que os professores reconhecem esse fato, entretanto, a primeira aproximação com a escola propiciada pelo PIBID deixou uma construção profissional inicial que, se não é suficiente, favorece para que encarem com mais segurança o trabalho e os dilemas vivenciados nos primeiros anos de docência. As experiências significativas referem-se às aprendizagens da ação docente, ao desenvolvimento de projetos, ao domínio de como se alfabetiza, de como se lida com os alunos indisciplinados, à organização do planejamento, ou seja, como se conduz o trabalho na escola (ALVES, 2017, p.120).

Assim, ressalta-se a importância do Pibid como um diferencial na formação inicial e um motivador de práticas diferenciadas, transformando o ensino e (re) significando a aprendizagem, sendo este um “terceiro espaço” de formação, que se caracteriza por reunir o conhecimento prático e acadêmico fornecendo subsídios para uma formação menos hierárquica e criando novas oportunidades de aprendizagens para os professores em formação (ZEICHNER, 2010).

Corroborando com isto, Bervian, Santos e Araújo (2019, p.443) refletem a

importância do PIBID como terceiro espaço nas relações e interações entre Universidade e Educação Básica, por permitir aos professores em formação conhecimento do contexto escolar por meio da tríade de interação, da articulação e da aproximação dialógica entre estas duas instituições, possibilitando a formação de professores “dentro” da profissão.

Após analisarmos as dissertações e teses selecionadas, organizamos as ideias

principais abordadas nestes em categorias emergentes, para assim debatermos sobre os resultados da investigação e compreendermos as possíveis contribuições que o Pibid apresentou para os professores de Ciências da Natureza egressos do programa. Dessa forma, as categorias apresentadas são: I) Desenvolvimento da identidade profissional docente II) O Pibid como incentivo para a formação acadêmica e profissional.

Desenvolvimento da Identidade Profissional Docente

De acordo com os trabalhos selecionados, a inserção no Pibid proporciona a constituição de um professor pesquisador, o qual pensa sobre sua prática e a partir disso reinventa novos caminhos, novas alternativas de aprendizagem.

Conforme Pimenta e Ghedin (2002) ser um professor pesquisador diz respeito as reflexões realizadas durante as experiências práticas vivenciadas pelos professores em formação inicial e/ou continuada, construindo assim, novos conhecimentos, por meio da investigação da práxis.

Sendo assim, o professor ao tornar-se pesquisador desenvolve o senso crítico que favorece a autonomia profissional para a proposição de novas atividades.

Para André (2016, p.20)

o conceito de autonomia também está implícita a perspectiva de um sujeito social, com iniciativa, senhor de suas ações e de suas escolhas. Um sujeito que constitui sua identidade com base na relação com o outro nas trocas, na construção coletiva do conhecimento. Portanto, um sujeito interativo, que acolhe ideias alheias ao mesmo tempo em que constrói as suas próprias. Nesse sentido, o conceito de professor pesquisador envolve uma perspectiva de colegialidade, de trabalho colaborativo.

Segundo a autora, a autonomia é desenvolvida por meio de um trabalho de pesquisa e investigação do professor para com a sua prática e a partir disso desenvolvem-se ideias próprias oriundas das reflexões.

O Pibid com seu desenho e estruturação, colabora para uma educação transformadora, a qual seja significativa para os alunos e que também se configura numa perspectiva crítico-emancipadora, desenvolvendo professores autônomos e dispostos a realizarem uma educação para a emancipação e autonomia dos sujeitos. Dessa forma, o programa contribui para o desenvolvimento da identidade docente, ao oferecer um âmbito de formação e transformação pedagógica.

Nesse sentido, Errobidart e Rosa (2019) afirmam que as atividades realizadas pelos pibidianos, como a construção de aulas, são importantes para mobilizar os saberes que estes já possuem e construir novos saberes a partir do diálogo entre licenciandos, professores supervisores e coordenadores.

Nesta perspectiva Gatti *et al.* (2014, p.58) afirma que:

a possibilidade de experimentar formas didáticas diversificadas, de criar modos de ensinar, de poder discutir, refletir e pesquisar sobre eles são características

dos projetos Pibid ressaltadas como valorosas para a formação inicial de professores. Certa autonomia dada aos Licenciandos em suas atuações e em sua permanência nas escolas ajuda-os no amadurecimento para a busca de soluções para situações encontradas ou emergentes e para o desenvolvimento da consciência de que nem sempre serão bem-sucedidos, mas que é preciso tentar sempre.

Corroborando com este entendimento, podemos destacar o excerto do trabalho D5 (2017, p.34):

“ter uma preparação acadêmica pautada no desenvolvimento de profissionais reflexivos e cientificamente embasados pode proporcionar aos futuros professores maior autonomia e segurança para enfrentar os obstáculos e desafios com os quais inevitavelmente se deparar-se-ão na atuação docente”.

No geral, os trabalhos selecionados mostram o diferencial que o Pibid proporciona aos participantes, destacando que o programa auxilia no desenvolvimento de aulas mais dinâmicas, criativas e inovadoras, visto que, os licenciandos desde o início do curso são oportunizados a experimentar a docência e aprender exercendo a profissão.

De acordo com as dissertações e teses selecionadas, os professores supervisores do programa apontam a articulação entre Ensino superior e Escola Básica como outro diferencial do programa, pois a partir dessa interação é possível que os professores em formação inicial e continuada compartilhem ideias e construam atividades em conjunto.

Estas atividades em parceria apresentam potencialidades para a constituição identitária docente, uma vez que oportunizam experiências enriquecedoras, que refletem na forma com que os professores iniciantes egressos do programa vão desenvolver suas aulas, possibilitando a esses segurança em relação à sala de aula (D2, D3, D6 e T3).

De acordo com Benites (2007) a identidade docente é processo de construção social, a qual é contínua e que se transforma na medida em que há necessidade de mudanças, inovações e (re) significações.

Nesse mesmo sentido, Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54-55) apontam que a identidade profissional dos professores se configura como

[...] uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão [...].

Colaborando com este entendimento, o trabalho D4 (2017, p.54) destaca que o Pibid:

“ao oportunizar o enriquecimento da formação, através da inserção precoce no ambiente escolar, mostrando os tempos escolares, gera segurança aos bolsistas de iniciação à docência”.

Nesse mesmo sentido, o trabalho T2 (2017, p.110) aponta que:

“as atividades em grupos, onde o trabalho coletivo e a convivência são fortes instrumentos de aprendizagem, podem estabelecer-se como fator de segurança aos licenciandos”.

Nesse viés, destaca-se também a relação do programa com a construção da

identidade docente, pois ao possibilitar a formação de um professor autônomo e que apresenta mais segurança em suas aulas, o Pibid também possibilita a construção de uma identidade docente por meio das reflexões, orientações, diálogos e parcerias.

Com relação a esse ponto, o trabalho D4 (2017, p. 54) afirma que:

“o momento da reflexão sobre a prática, a orientação nas atividades, são formas de contribuições citadas pelos egressos para a construção da sua identidade docente”.

Dessa forma, evidencia-se que a inserção no Pibid se faz como um importante aliado para a formação docente, favorecendo aos futuros professores egressos do programa o desenvolvimento de suas aulas já no início da profissão. Nesse viés, Tardif (2000, p.14) infere que “os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional”.

Sendo assim, ter uma formação inicial que possibilite a inserção no espaço escolar, tendo o suporte e a ajuda necessária dos professores do Ensino Superior e das Escolas Básicas é fundamental para o desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, as atividades no âmbito do Pibid refletem positivamente no trabalho do professor iniciante egresso do programa, proporcionando a este, autonomia e segurança.

O Pibid como incentivo para a formação acadêmica e profissional

O Pibid além de fornecer subsídios para a formação de um professor mais autônomo e seguro com relação a suas aulas, também é um incentivador para a formação acadêmica e profissional, promovendo em seus egressos a busca pela formação continuada.

Ser professor implica em formar-se continuamente (NÓVOA, 2009), dessa forma, a formação continuada deve se fazer presente no percurso formativo do professor, visto que, as transformações da sociedade, da ciência e das tecnologias exigem uma transformação do ensino também (KRASILCHIK, 2000).

Os egressos do Pibid destacam que a participação no programa incentiva a busca pela formação continuada acadêmica e profissional. Assim, grande parte dos egressos dos cursos da área de Ciências da Natureza continuam sua formação no mestrado e no doutorado e/ou realizando cursos especializados, participando de palestras, atividades formativas nas Escolas Básicas que trabalham e em algumas vezes se tornam professores supervisores do programa, auxiliando assim na formação de novos licenciandos e (re) significando o seu próprio fazer docente.

De acordo com os trabalhos selecionados, as atividades de pesquisa e relatos de experiência oportunizadas pelo Pibid auxiliam no interesse dos egressos em continuar suas investigações e também na seleção destes em cursos especializados. Tal afirmativa é apontada no trabalho D1 (2015, p.53):

“podemos afirmar que o contato com a pesquisa durante a formação inicial, incitada pelo PIBID no

âmbito dos seus subprojetos, tenha despertado o interesse por futuras pesquisas”.

Nessa perspectiva, o trabalho D7 (2019, p.119) também traz a afirmativa que:

“por meio do programa esse egresso aproximou-se da pesquisa em ensino e realizou mestrado nessa área, tornando-se um profissional mais preparado e confiante”.

Os estímulos que o Pibid oferece aos seus participantes proporciona conhecimento e experiência, incentivando estes a participarem de eventos científicos, palestras, encontros, oficinas, seminários entre outros, refletindo assim, no currículo dos participantes, mas mais importante que isso, no crescimento pessoal e profissional destes, pois com as trocas de experiências é possível criar novas perspectivas e isto se torna um diferencial dos egressos do programa.

Em vista disso, Goulart *et. al* (2020, p.114) reitera que “na troca de experiências realizadas em sala, aprendemos muito mais do que ensinamos, cada qual com seu insumo, fomentando e discutindo, criando e ressignificando”.

Assim, os trabalhos selecionados também demonstram o quanto o Pibid por meio de suas ações está fortalecendo a permanência na docência. Com isso o trabalho T1 (2017, p. 223) refere-se que:

“os objetivos do Pibid estão sendo atingidos, na medida em que, enquanto programa de formação inicial, ele favorece a compreensão da realidade escolar e valoriza a docência de maneira a incentivar a permanência na profissão. [...] A maioria dos egressos afirma que sua permanência na docência teve influência de sua participação no Pibid”.

Nesse viés, as marcas formativas do Pibid apresentam uma importante contribuição para o desenvolvimento de seus egressos, proporcionando momentos de formação compartilhada e possibilitando a inserção destes em cursos de formação continuada, qualificando assim, cada vez mais a educação, além de fortalecer a permanência desses professores iniciantes na Escola Básica.

Considerações finais

A partir da análise dos dez (10) trabalhos selecionados identificamos que de acordo com as compreensões dos egressos o Pibid se configura como uma política pública de qualidade que incentiva a permanência na docência e contribui para um ensino de qualidade, formando professores habilitados, autônomos e mais seguros para o exercício da profissão.

O Pibid tem constituído uma formação diferenciada, na medida que proporciona interação antecipada dos professores em formação inicial na Escola Básica, permitindo assim, uma experiência formativa que preencha as lacunas da formação que somente com estágio supervisionado não é possível preencher.

A parceria colaborativa que o Pibid oferece enriquece a formação dos sujeitos envolvidos, possibilitando a troca de experiência e a produção de novos conhecimentos. Vale ressaltar também que, o programa incentiva a participação ativa em eventos

científicos, feiras, seminários e congressos, motivando seus participantes a compartilharem conhecimento e enriquecer seus currículos e seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Ao pesquisar o que as teses e dissertações estão destacando como contribuições do Pibid, também destacamos que o programa fornece subsídios para constituição da identidade docente de um professor reflexivo que aprende a partir de sua prática e que procura melhorar constantemente.

Enfatizamos que o programa, assim como outras políticas públicas, precisa de melhorias e de avanços. Porém, a existência do Pibid já é um grande começo de mudanças para a educação brasileira. Sendo assim, a permanência do programa é fundamental para qualificar a formação do professor, ao possibilitar a vivência com as Escolas e compreender na prática cotidiana o que é ser professor ao conhecer um pouco do universo da escola dos seus sabores e dissabores, das lutas e conquistas entre outras situações que perfazem o ambiente escolar. Todas essas experiências vão contribuindo com a constituição da identidade profissional.

Com os resultados do estudo, destacamos que os objetivos do programa estão sendo aos poucos alcançados, pois o Pibid tem fortalecido e valorizado a docência, na medida em que promove e qualifica a formação inicial e continuada de professores, além de despertar nos egressos a vontade de continuar na área do ensino de Ciências e da profissão de professor.

Agradecimentos

Agradecemos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da pesquisa.

Referências

ALVES, Roberlúcia Rodrigues. **Professores iniciantes egressos do PIBID em ação: Aproximações à sua prática profissional**. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UECE-o_b19ede48749dob924f9bc7cb3df21b50. Acesso em: 29 nov. 2020.

ANDRÉ, Marli. Política e programas de apoio a professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100008&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 30 nov. 2020.

ANDRÉ, Marli. **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas: Papyrus, 2016. 280p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em:

<http://www.ibict.br/informacao-para-a-pesquisa/bdtd> . Acesso em: 15 nov. 2020.

BENITES, Larissa Cerignoni. **Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre saberes docentes e a prática pedagógica.** 2007. 199f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/96058>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BERVIAN, Paula Vanessa ; SANTOS, Eliane Gonçalves dos ; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera. O PIBID como terceiro espaço: elementos para formação de professores de ciências na profissão. **Interfaces da Educação**, v. 10, p. 423-444, 2019. <https://doi.org/10.26514/inter.v10i29.3441>. Disponível em: < <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3441>. Acesso em: 11 dez. 2020.

CAPES. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Brasília – DF, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/capeseducacao-basica/capespibid>. Acesso em: 20 nov. 2020.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002. 364p.

ERROBIDART, Nádia Cristina Guimarães; ROSA, Paulo Ricardo da Silva. A construção de saberes docentes no contexto de ações formativas colaborativas. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 11, n. 20, p. 65-88, abr. 2019. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/191/190>. Acesso em: 30 nov. 2020.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educ.**, v. 14, n 42, p. 415-434, Curitiba/PR, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6587>. Acesso em: 14 nov. 2020.

GARCIA, Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Tradução Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.31 n.1, pp.45-56, jan./mar. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>. Acesso em: 28 out. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Coleção Textos FCC**, v. 41, p. 4-117, 2014. Disponível em: <http://antigo.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020.

GOULART, J. B. da S. *et al.* Reflexões entre a prática e a teoria a partir de olhares de bolsistas do Pibid aplicados em escolas da rede pública municipal de Porto Alegre/RS. **Revista de Iniciação À Docência**, [S.L.], v. 5, n. 2, p. 103, 2 ago. 2020. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/ Edicoes UESB. <http://dx.doi.org/10.22481/rid-uesb.v5i2.7164>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/7164>. Acesso em: 28 ago. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. 127p.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100010&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 02 de dez. de 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MIZUKAMI, Maria de Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernadete Angelina. *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013, p.23 – 54.

NOFFS, Neide Aquino; RODRIGUES, Regina Célia Cola. A formação docente: PIBID e Estágio curricular supervisionado. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n.1, p.357-374, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/1567>. Acesso em: 29 nov. 2020.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, Madrid. n.350, set-dez, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_09.html. Acesso em: 1 dez. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Práxis – ou indissociabilidade entre teoria e prática e a atividade docente. In.: PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**. Brasília: v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9461/1/ARTIGO_FormacaoProfessoresPerspectiva.pdf. Acesso em: 07 mai. 2020.

SOCZEK, Daniel. Pibid como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 57-69, ago. 2011. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/46>. Acesso em: 25 nov. 2020.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação** - n.13, p. 05-24. 2000. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as

**-Revista de Iniciação à Docência, v.6, n.2, 2021–
Publicação: dezembro, 2021 - ISSN 2525-4332**

experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade.
Educação, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 25 jul. 2020.

Recebido: 24.06.2021

Aprovado: 13.12.2021

Ensinar por meio da Pedagogia por Projetos: reflexões acerca da prática de uma professora iniciante

Teaching through Project Pedagogy: reflections on the practice of a beginning teacher

Daiane Luzia de Matos Bueno¹
Fabiana R. V. de O. Guilherme²

RESUMO

O artigo apresenta a análise de uma professora iniciante de carreira sobre a própria prática ao adequar suas ações pedagógicas à perspectiva da concepção de ensino pela Pedagogia por Projetos de Josette Jolibert no decorrer de uma investigação qualitativa na modalidade Pesquisa-ação. Discorre tanto sobre diálogos e estudos ocorridos junto aos pares de um Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização quanto reflexões individuais sobre conceitos advindos de uma concepção interacionista do ensino e da aprendizagem aplicada à própria prática docente em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2018. Mediante embasamento dos referenciais teóricos de Micotti, Schön, Tardif, Ortiz, Jolibert, para atingir o objetivo proposto, a professora pesquisadora levantou seus registros das ações com as crianças em aulas, o que resultou em uma modalidade de ensino interativa em construção, porém, com ação-reflexão-ação entre prática e teoria.

Palavras-chave: Pedagogia por projetos. Trabalho docente. Professor reflexivo.

Abstract

The article presents the analysis of a beginning career teacher on her own practice by adapting her pedagogical actions to the perspective of the concept of teaching by Pedagogy by Projects by Josette Jolibert during a qualitative investigation in the Action Research modality. It discusses both dialogues and studies that took place with the peers of a Study and Research Group in Literacy, as well as individual reflections on concepts arising from an interactionist conception of teaching and learning applied to her teaching practice in a class of 2nd year of Elementary Education, in 2018. The methodological approach is qualitative, of action research, based on the theoretical frameworks of Micotti, Schön, Tardif, Ortiz, Jolibert. To achieve the proposed objective, the researcher teacher collected her records of actions with children in classes, which resulted in an

¹ Professora da Educação Básica. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP/IB - Campus de Rio Claro, daianematos.30@gmail.com

² Diretora de Escola. Mestre em Educação. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP/IB - Campus de Rio Claro, fabianavguilherme@gmail.com

interactive teaching modality under construction, however, with action-reflection-action between practice and theory.

Keywords: Pedagogy by projects. Teaching work. Reflective teacher.

Introdução

Este artigo busca contribuir com os estudos sobre alfabetização mediante análise de práticas interdisciplinares, trabalho docente em início de carreira e formação de professores reflexivos na contemporaneidade. Enfatiza o ensino por meio de uma pedagogia ativa de projetos que segue as inovações conceituais advindas das propostas educacionais iniciadas na década de 80, no país, devido às políticas e legislações vigentes nos textos da Carta Constitucional de 1988 (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e, atualmente, na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2017), documentos manifestos de citações ao desenvolvimento humano desde a infância e aos direitos da criança, no que tange à educação.

A tentativa em adequar os preceitos regidos nessas legislações e documento curricular focaliza os olhares para a escola, principalmente, para a atuação dos professores em aulas durante a alfabetização, colocando em xeque a modalidade de tal atuação e a formação profissional dos docentes. Desse modo, a alfabetização tem sido alvo de intensas pesquisas que buscam compreender os processos complexos que a envolvem. Essa complexidade permite que a alfabetização seja estudada por diferentes ângulos, através de métodos diversificados que abrangem diferentes áreas do conhecimento (MICOTTI, 2003, 2017).

Segundo Micotti (2017, p.7), as justificativas para que a alfabetização seja intensamente pesquisada são as de que “as dificuldades referentes à alfabetização comprometem uma das principais funções da escola” que é a de socializar os saberes produzidos historicamente pela humanidade, nas questões filosóficas, científicas, sociais e práticas que a envolvem. Dentre as diversas funções da escola, alfabetizar a criança é primordial e está na base dos deveres educacionais, por isso, reflete diretamente sobre o trabalho docente e sua formação.

Nesse contexto, estudos atuais sobre formação e trabalho docente estão amplamente voltados para a versatilidade de um profissional reflexivo, questionador de suas ações e resultados mediados por referenciais teóricos que embasam suas práticas (SCHÖN, 1992; TARDIF, 2010, 2020; NÓVOA, 2017; SMYTH, 1992; ORTIZ, 2003). Esses focalizam uma educação prática-reflexiva. Schön (1992, p.25) configura a “epistemologia da prática” no entrelaçamento da dicotomia entre teoria e prática no local da profissão (nas instituições) suscitando o movimento de reflexão na e sobre a ação durante o trabalho docente e formação profissional.

Essas pesquisas que evidenciam a importância da formação de professores reflexivos com ênfase na relação das ações com teorias preconizam a busca de propostas pedagógicas que envolvam os estudantes em ações autônomas de maior interatividade com o objeto de estudo. Sendo assim, surge a relevância do presente artigo que dialoga nessa perspectiva de análise da prática de uma professora reflexiva e pesquisadora, inserida na congruência de ideias com integrantes de um grupo de estudos e pesquisas em alfabetização, mediante a busca pela superação das práticas tradicionais de ensino que pouco consideram a ação do sujeito aprendiz na construção de seu conhecimento.

Assim, os seguintes questionamentos norteiam essa investigação: quais as descobertas e anseios vivenciados pela professora durante as adequações dessa modalidade interativa de ensino em sua prática pedagógica? Quais as contribuições da Pedagogia por Projetos para a formação profissional de uma professora iniciante de carreira quando esse processo caminha numa ação e reflexão contínua com sua prática?

Na busca pelas respostas a essas questões, apresentamos o estudo realizado no decorrer do ano de 2018, durante as aulas de matemática. Os dados foram organizados a fim de atender ao objetivo geral de discorrer e analisar acerca da prática de uma professora iniciante ao buscar adequar a perspectiva da concepção de ensino pela Pedagogia por Projetos de Josette Jolibert a suas ações pedagógicas e as contribuições deste processo para sua formação profissional.

Essa pesquisa levanta o pressuposto de que a aprendizagem da profissão docente, durante o processo da ação prática, possibilita assimilações mais eficazes sobre sua própria formação e saberes no exercício da profissão. Este professor, que reflete seus fazeres e saberes cotidianos, pode compreender o processo de aprendizagem do aluno de modo mais amplo, mediante práticas emancipatórias.

Para isso, a escolha de uma Pedagogia Ativa – como a Pedagogia por Projetos, de Josette Jolibert *et al.* (1994a) – coaduna com a concepção de que, nesse processo de pesquisar e fazer, o professor constrói seu conhecimento profissional enquanto exercita o trabalho e se relaciona com estudos científicos, prosperando em conhecimentos teóricos e práticos.

Desse modo, nesse artigo discorreremos sobre o contato inicial com a Pedagogia por Projetos, descreveremos as atividades realizadas junto aos discentes e as reflexões que resultaram no princípio da (trans)formação da prática pedagógica.

A Pedagogia por Projetos como Modalidade de Formação Continuada do Professor Reflexivo

Dentre as diversas Pedagogias Ativas optamos pela Pedagogia por Projetos da francesa Josette Jolibert porque essa intensifica a modificação das práticas pedagógicas, provoca reflexão sobre as ações em aulas, a atividade discente é valorizada, os

professores e alunos mantêm diálogo constante e são propiciadas diferentes possibilidades aos estudantes para que a aprendizagem aconteça: por meio de hipóteses, ações, observações, análises e avaliações durante as atividades escolares e para além dela.

Cabe ressaltar que a Pedagogia por Projetos propicia uma transformação do ato educativo na busca pela superação das dificuldades e fracassos que permeiam a aprendizagem e o ensino de cada criança e da turma. Concede uma vida cooperativa com ações democráticas e participativas dos sujeitos na escola. O professor torna-se reflexivo de sua prática, como salienta Schön (1992), com reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, focalizando a própria formação profissional de modo contínuo.

As pesquisas sobre o professor reflexivo crescem com o movimento mundial de reformas educacionais entre as décadas de 80 e 90 com autores como Schön, (1992; 2000), Nóvoa (1992), Smith (1992) e, após os anos 2000, Ortiz (2003), entre outros, que levantaram críticas ao modelo da racionalidade técnica do programa inicial de universitarização da formação inicial da profissão docente, que apesar de ser um marco para a profissão, privilegia os primeiros anos da faculdade aos conhecimentos teóricos e deixa a aplicação prática apenas ao último ano do curso, reservando as adequações práticas ao âmbito de formações continuadas.

Santos (2015) adverte, no entanto, que ainda enfrentamos essa problemática nos cursos de formação inicial, o que nos conduz a refletir que os currículos das licenciaturas, de modo geral, permanecem pautados na concepção linear e racionalista em que a prática é compreendida como produto de uma teoria ou da aplicação de resultados das pesquisas científicas. Os dados desse estudo mostram que os cursos ainda separam os polos teoria e prática, porém, deveriam buscar meios de fundi-los e de se complementarem pela atividade do sujeito, no seu processo de trabalho, entendido no contexto da experiência humana e social.

Ainda, segundo a autora “podemos refletir que teoria e prática encontram-se entrelaçadas nos diferentes saberes que compõem o conhecimento do professor, o que constitui o conhecimento profissional docente” (SANTOS 2015, p. 18127).

Para a aquisição desse conhecimento profissional do professor, além dos cursos de formação, Nóvoa (2017, p.1121) afirma que é preciso “disposição pessoal” para aprender a profissão docente. Para que isso ocorra, Ghedin (2010, *apud* LIMA; BRAGA 2016, p. 74) sinaliza que, ao eleger a reflexão como caminho, esta requer de cada pessoa um ato de vontade e ação de coragem em busca de possibilidades e mudança. Mesmo com contradições e limites, que impedem ou dificultam a reflexão, “é preciso um impulso de superação para descobrir as portas abertas em direções que ainda não havíamos percebido. Assim, o conhecimento é uma possibilidade de reaver a dignidade do ser humano inserto no contexto social”.

Esses autores ressaltam que, para Freire (1996), o trabalho educacional precisa partir de fatores da realidade, no intuito de possibilitar diálogo permanente com a reflexão num processo de formulação do conhecimento, com suporte na relação teoria-prática. Na busca da análise da prática e da leitura de mundo, estão imbricadas as posturas dos professores, que procuram desenvolver a “prática de pensar a prática”, cabendo-lhes empreender o exercício de uma competência geral e saberes específicos, ligados à sua atividade docente (FREIRE, 1996, p. 70 *apud* LIMA; BRAGA 2016, p. 78).

Existem algumas formas que determinados autores encontraram para relacionar a teoria com a prática durante o exercício profissional. Pimenta (2005) e Jolibert *et al.* (2007) sugerem a pesquisa colaborativa e a pesquisa-ação como modalidades significativas de estudos que corroboram com a concepção de um professor reflexivo e prático, porque propiciam planejamento, ação, reflexão, replanejamento e nova ação, num ciclo embasado de aspectos teóricos.

Smyth (1992) e Ortiz (2003) valorizam o registro reflexivo do professor quando propõe que este descreva, informe, confronte e reconstrua os modos de fazer e refletir as ações da prática com questões, entre outras, que ajudam o professor pensar por que, o que e como faz. Nesse sentido, apresentaremos a seguir os caminhos metodológicos da pesquisa, as ações práticas e reflexões desenvolvidas, e a relação estabelecida com conceitos teóricos mediante a Pedagogia por Projetos.

Aspectos Metodológicos da Pesquisa

Esse trabalho de cunho qualitativo, realizado na perspectiva da pesquisa-ação, que segundo Tripp (2005, p.443-446), é uma forma de investigação-ação, a qual define sucintamente como “toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática” e que segue um ciclo reflexivo para aprimorar as ações profissionais “pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”.

Como metodologia, buscou-se seguir o ciclo de investigação que rege a pesquisa-ação: planejar as ações com a turma e consultar os conceitos teóricos sobre ensino e aprendizagem; implementar o que foi planejado a fim de melhorar a prática e ajustar o quê, quando e como fazer; descrever e analisar os efeitos das ações nas aulas e as reflexões anotadas em caderno, bem como em gravações dos diálogos entre os sujeitos; conversar com os pares professores; avaliar os resultados da ação sob o olhar teórico e recomençar o ciclo para a mudança e aperfeiçoamento da práxis, aprendendo no decorrer do processo.

O trabalho analisado neste artigo foi desenvolvido em 2018, com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, composta por 24 crianças em idades entre 7 e 8 anos. Por meio da Pedagogia por Projetos, desenvolvemos o projeto intitulado pelas crianças

“Alimentação Saudável”. Este teve a duração de três meses, de setembro a dezembro do mesmo ano.

Como instrumentos de coleta de dados recorreremos ao nosso acervo pessoal, composto por caderno de anotações, fotografias e gravações em áudio dos diálogos ocorridos durante o processo de ensino e aprendizagem nas aulas, a fim de compreender os aspectos que suscitam autorreflexões sobre a ação e também os registros das análises realizadas coletivamente em nossa parceria de Grupo de Estudos.

É importante esclarecer que houve constantes retornos ao referencial teórico, realizados no processo do exercício das práticas pedagógicas e nos (re)planejamentos das aulas, já que muitas dúvidas surgiram no exercício de reflexão das ações.

O trabalho docente com o projeto “alimentação saudável” e o processo de ensino reflexivo

O primeiro contato com a Pedagogia por Projetos foi por intermédio de uma Universidade Pública, mediante localização do Grupo de Estudos em Alfabetização Raios de Sol da Universidade Estadual Paulista UNESP/Rio Claro pelo *Facebook*, percebendo que uma das integrantes era colega de trabalho. Após contato com ela, comecei³ a frequentar o Grupo e a Profa. Coordenadora e demais integrantes apoiaram minha formação nessa perspectiva, porque estudavam e aplicavam a Pedagogia por Projetos de Josette Jolibert em suas práticas didáticas.

Não queria trabalhar de modo tradicional, mas não conhecia outro caminho! Com o tempo, estreitei um diálogo frequente com uma das parceiras que abriu novos conhecimentos para o desenvolvimento de meu trabalho. Cabe destacar que ingressei no magistério no ano de 2018, aprovada em concurso público, com 35 anos, no Ensino Municipal do Interior Paulista.

Assumi essa turma no mês de junho, na disciplina de Matemática, pois a turma estava sem professor para essa área de conhecimento. No entanto, apesar de ministrar aulas na disciplina de Matemática, senti necessidade de colaborar com a alfabetização da língua, pois as crianças encontravam-se nessa fase da aprendizagem e a falta de leitura por parte dos estudantes comprometia a compreensão de algumas das atividades propostas, principalmente, quanto aos enunciados dos problemas matemáticos.

O grupo de crianças era bastante heterogêneo e possuía três casos de inclusão, entre os quais um com diagnóstico de Deficiência Intelectual e dois em processo de avaliação clínica, acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado, oferecido pela Unidade Educacional.

As disciplinas, nessa escola, funcionavam em período integral, organizadas por

³A partir desse momento utilizaremos a escrita em primeira pessoa do singular, pois trata-se de reflexões de uma das pesquisadoras, sujeito deste artigo.

áreas, e cada professor era responsável por duas turmas, uma vez que assumem apenas a disciplina de Língua Portuguesa que é trabalhada no período da manhã ou Matemática, à tarde. Além disso, os conceitos de Natureza e Sociedade (que englobam Ciências, História e Geografia) eram trabalhados em ambos períodos, e ainda oferecidas oficinas de esportes, cultura e robótica, distribuídas entre essas aulas.

A maioria das crianças da turma era moradora de bairros próximos à escola, localizada em região periférica, e apresentava níveis bastante distintos de saberes. Apenas cinco estudantes apresentavam desempenho correspondente ao previsto para o 2º ano. O perfil da turma era o de agitada e participativa, mas a participação nem sempre se fazia coerente com a aula, frequentes conflitos estabeleciam-se como agressões verbais e físicas.

As crianças disputavam a minha atenção enquanto professora, dificultando as atuações nas aulas. Conclui que, talvez fosse porque ficaram muito tempo sem professora de matemática, desde o início do ano, sendo deslocados para outras turmas em pequenos grupos. O desenvolvimento da aprendizagem por parte dos alunos estava bastante prejudicado, comprometendo também a organização do trabalho, rotina e disciplina dos educandos.

Quando iniciei um questionamento com as crianças sobre o que conheciam e sentiam a respeito da matemática, a princípio, os alunos demonstraram certa aversão à matéria. Alguns diziam: “matemática é difícil”, “eu não gosto de matemática”, “não quero estudar matemática”. Isso precisava ser, gradativamente, reconstruído. O desafio que enfrentava como professora recém-formada em meu primeiro ano de trabalho levou-me em busca de propostas que subsidiassem a prática, de modo que os alunos fossem protagonistas no processo de ensino, desenvolvendo condutas participativas e democráticas, superando as suas dificuldades e progredindo nos conteúdos previstos para o ano de escolaridade.

Apresentação dos Resultados

Os resultados mostram os momentos em que eu, na posição de professora, expressei minhas reflexões durante o processo prático pedagógico, ou para além dele, ao fazer registros dos momentos em que foi necessário retornar ao referencial teórico e fazer reflexões.

Nos primeiros contatos com a Pedagogia por Projetos, já estava lecionando para a turma há dois meses, então, foi necessária uma adequação das assimilações processuais dos conceitos da proposta para minhas práticas. Quando tomei contato com os primeiros textos dessa proposta, percebi que essa concepção se adequava à minha visão de educação, e era exatamente nos moldes dessa pedagogia que pretendia conduzir as aulas, o que me propiciou incorporar com facilidade os pressupostos da Pedagogia por

Projetos no cotidiano docente.

Em dado momento, ao tomar contato com a obra de Jolibert *et al.* (1994a, p.20) verifiquei que a autora descreve a Pedagogia por Projetos como uma concepção que valoriza o protagonismo discente por meio de atividades oriundas de seus interesses, desenvolvidas em contextos significativos e reais, bem como em ambientes colaborativos, levando em consideração o que a autora pontua, “a atividade do sujeito aprendiz é determinante na construção de seu saber operatório”. Pude refletir que valeria a pena iniciar a incursão no desafio de desprender-me do controle das aulas, permitindo que as crianças agissem em um ambiente de colaboração.

Comecei a desenvolver conversas sobre estudos com uma das integrantes do grupo para entender melhor o processo de ensino e aprendizagem que rege a Pedagogia por Projetos e, ao final do trabalho com as crianças, culminou neste artigo a fim de contribuirmos com estudos sobre os diálogos e conhecimentos adquiridos no processo prático-teórico.

Verificamos as propostas curriculares para Educação Básica contidas nos documentos oficiais do município (LIMEIRA, 2016) e as articulações para que os alunos estivessem no centro de seu processo de ensino e aprendizagem, visto que, conforme Jolibert *et al.* (1994a, p. 12) “é na medida em que se vive em um meio sobre o qual é possível agir, no qual é possível com os outros, discutir, decidir, realizar, avaliar [...] que são criadas as condições mais favoráveis ao aprendizado”. Registrei essa citação em meu caderno de notas, pois, passei a valorizar as anotações das aprendizagens durante o processo. Os registros de minhas ações e saberes, assim como das falas e descobertas das crianças, tornaram-se cotidianos em minha prática. Com o tempo percebi sua importância para o planejamento das próximas aulas e também para conhecer melhor os estudantes!

A preocupação inicial, ao levar para sala de aula essa pedagogia, era a de relacionar os meus objetivos de professora com a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino. Com o tempo, através das leituras e dos questionamentos, percebi que era preciso enfatizar um trabalho para a autonomia das crianças, colocar o aluno em cena durante as etapas do ensino, pois, para Jolibert *et al.* (1994a), na configuração de escola, pouco se pensa em para quem ela é de fato destinada. Micotti (2009, p. 38) assinala que “na perspectiva dos projetos, as aulas deixam de ser um mundo de faz de conta para constituírem-se em encontro de subjetividades”, propiciando um trabalho pedagógico coletivo que leva os estudantes a refletirem entre eles a realidade na qual estão inseridos; assim as aulas não são mais “cumprimento de obrigações” desprovidas de sentido.

Sobre o planejamento e consulta da teoria, pensava em: como começar o trabalho com projetos? Ao conversar com minha parceira de estudos e integrante do Grupo de Estudos, ela me responde: - “Inicialmente questione os estudantes sobre o que desejam aprender, como em uma tempestade de ideias. No capítulo 2 do Livro Formando Crianças

Leitoras, de Jolibert *et al.*, você encontra sobre a Vida Cooperativa e Pedagogia por Projetos”.

Após ler as páginas sugeridas, concluí que as discussões da autora sobre as relações de poder e construção de sentido nas interações com a leitura e a escrita nas aulas devem permitir às crianças que construam o sentido de sua atividade de aluno, sendo o ponto de partida o questionamento “do quê”, “como”, “para quê” e “por quê” aprender determinados conteúdos na escola, para que essa atribuição de sentidos, pelos alunos, motive-os a continuar com os estudos e com interesse. Então, verifiquei que devia iniciar com um diálogo para saber como queriam aprender e conduzir o planejamento das aulas nessa perspectiva. Anotei essa descoberta em meu caderno de notas.

Ao implementar esse primeiro plano de questionamento às crianças, perguntei à turma: “O que vocês querem aprender nas aulas de matemática? ”. Percebi que os estudantes não estavam acostumados a manifestar seus interesses, pois a maioria dizia apenas: “Números”, “Continhas”... Observei, então que eles não tinham grandes expectativas em relação à aprendizagem da matemática, pois uma criança disse: “a gente não gosta! ”. As dificuldades apresentadas pelas crianças durante as aulas de matemática, em especial, referentes à solução de problemas matemáticos (eixo estruturante do currículo municipal) mostravam-se claramente ligadas à leitura, escrita e compreensão dos enunciados de problemas, o que suscitou a mim reflexões sobre a necessidade de trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar.

Nessa perspectiva, enquanto pesquisadoras, buscamos descrever e analisar os efeitos desse contato teórico e reflexão das ações das aulas que se seguiram. Após adotar a proposta da Pedagogia por Projetos, os alunos passaram a ter mais oportunidade de fala e expressão do corpo, sendo instigados a manifestar suas expectativas de aprendizagem, ficando perceptível que seus anseios e curiosidades correspondiam às propostas curriculares. Iniciamos, então, o projeto “Alimentação Saudável”, a partir de uma inquietação da própria turma referente à alimentação servida na escola.

O projeto “Alimentação Saudável” partiu da problematização levantada pelas crianças sobre os alimentos servidos na escola. Em roda de conversa, as crianças questionaram o porquê de determinados alimentos fazerem parte do cardápio, relatando não gostarem de macarrão com pouco molho e reivindicando alimentos como bolachas recheadas e salgadinhos de pacote.

Durante a conversa os estudantes solicitaram a presença da merendeira em sala de aula para que pudessem “reclamar” com ela, questionados por mim sobre a função da merendeira na escola, as crianças chegaram à conclusão que essa profissional apenas preparava os alimentos. À medida que se aprofundou a reflexão sobre o assunto, chegou-se à conclusão de que há alguém responsável pela elaboração do cardápio, a nutricionista, e que determinados alimentos não colaboram para nossa qualidade de vida.

Após esta conversa, as crianças se mostraram interessadas em conhecer a nutricionista e compreender todo o percurso dos alimentos até serem servidos na escola. Depois de muito concordarem e discordarem entre si, chegaram ao consenso sobre quais ações realizariam durante o projeto. Por fim, questiono às crianças “Vocês, então, gostariam de aprender matemática estudando a alimentação saudável?”. Responderam positivamente e mostraram-se animados, evidenciando que quando a proposta é significativa para o aluno e considera seu interesse, a aprendizagem torna-se prazerosa.

Acordou-se, então, que convidariam a nutricionista da escola para uma conversa. As crianças foram questionadas por mim sobre a maneira pela qual se faria o convite, logo responderam que deveriam falar com a diretora, então perguntei: “Como vocês falarão com a diretora?”. Uma das alunas sugeriu ir até a sala da diretora para resolver pessoalmente, outros disseram que poderiam ligar, até que, nos diálogos estabelecidos, um dos meninos levantou a sugestão de escreverem uma carta, algumas crianças não gostaram da ideia, porém chegaram ao consenso de que esta seria a melhor forma de solicitar a autorização da diretora para que pudessem realizar a conversa.

Restava ainda uma questão: de que maneira ocorreria a aprendizagem da Matemática no projeto “Alimentação Saudável”? Retomei a leitura dos capítulos 1 e 2 do livro de Jolibert *et al.* (1994a) e verifiquei que, ao decidir, escolher, regular, implementar, realizar no grupo, é preciso continuar a manter um diálogo constante com as crianças. A partir de então refleti com as crianças sobre o fato de encontrar a matemática em situações do cotidiano, como por exemplo na quantidade dos alimentos comprados. Logo começaram a surgir manifestações e observações diversas como o peso, tamanho, tempo de cultivo dos alimentos até que um dos estudantes contribuiu com a ideia de fazer um “bolo de forma” para estudar matemática com uma receita, o que foi prontamente aceito pelos demais.

Como os alunos acompanhavam o crescimento das beterrabas plantadas no projeto “Horta Educativa” (uma das ações do período integral dessa escola), sugeri que fizessem um bolo de beterraba, a ideia soou um pouco estranha para os alunos, porém a maioria dos estudantes ficou curiosa e decidiu aceitar. Em conversa sobre o assunto e sobre todas as ações que se realizariam durante o projeto, houve o confronto de ideias com respeito às opiniões e sugestões de todos, sempre havia algo a concordar e discordar e para chegarem a um propósito de ação comum para o grupo, passaram a desenvolver mais o diálogo ou votação, do que violência verbal e corporal, como no início do semestre. Muitas foram as vezes que tive de chamá-los para o compromisso que assumiram consigo mesmo e isso faz parte do processo de ensino das crianças para uma educação democrática. Em conjunto, foram elaborados os passos que levariam à consecução dos objetivos.

É relevante considerar que além dos objetivos pretendidos pelos estudantes na elaboração do projeto, o professor precisa ter claro os objetivos pedagógicos que

nortearão suas ações pautados no interesse dos alunos. Assim, ao promover a discussão sobre o que os alunos almejavam e anotar posteriormente em meu caderno, busquei traçar os objetivos pedagógicos para o projeto, o que, de acordo com Jolibert et al. (2006), é um momento de relevante importância, pois o professor precisa saber e conhecer os objetivos que subjazem determinadas ações no magistério. Então, retomei o planejamento das novas ações a partir do que foi acordado com as crianças.

Entre os objetivos pedagógicos que surgiram no projeto, com base nas orientações curriculares do município (LIMEIRA, 2006) estão os de: reconhecer a alimentação saudável como um fator que contribui para a qualidade de vida do ser humano; elaborar, interpretar e resolver situações problemas; reconhecer a escrita como meio de comunicação; realizar diálogos argumentativos; respeitar regras de interação em uma conversa; interpretar e realizar a leitura de dados; construir listas, tabelas e gráficos e desenvolver as ideias relacionadas ao dobro e triplo.

Para as atividades e ações do projeto, fui elencando na lousa para planejarmos juntos, esse movimento que é, de acordo com Jolibert et al. (2006, p.34), “enriquecedor e surpreendente”, e permite que o docente compartilhe com os estudantes “o sentido de sua atividade escolar”, em uma relação de confiança e aceitação de que as contribuições da turma são valiosas para o processo de aprendizagem. Assim, com a participação dos estudantes, definimos que seria necessário a produção de textos para o andamento do projeto.

A medida que as ações se aproximavam, questionava os estudantes sobre qual seria a melhor maneira de encaminhá-las, diálogos estabeleciam-se até que chegavam ao consenso de que o texto colaboraria para a consecução das atividades, como pode ser observado na conversa transcrita a seguir:

Professora: Bem, sabemos que vocês desejam conversar com a nutricionista da escola, correto? Essa conversa pode ocorrer de qualquer maneira? Vocês acreditam que podemos chegar ao local e falarmos qualquer coisa?

Aluno 1: Na verdade não, professora! Se a gente não ficar organizado, vai virar bagunça, todo mundo vai falar ao mesmo tempo e ninguém vai entender nada.

Professora: Então, como vocês pensam que poderia ser essa organização?

Aluno 2: Não é uma entrevista? Então, sabe, a gente tem que fazer igual no jornal da televisão, a gente tem que falar certinho.

Professora: Você quer dizer que precisamos usar uma linguagem formal?

Aluno 3: Isso, mas a gente tem que perguntar e também falar o que a gente quer.

Professora: Para isso precisamos nos preparar, correto?

Aluno 2: Sim, professora, vamos escrever no papel o que a gente quer perguntar e falar para ela.

Professora: Podemos então produzir um cartaz com o roteiro da entrevista e sugestões. Vocês

concordam?

Alunos: Sim, professora, vai ficar mais fácil para gente.

Destacamos que, dentre os textos produzidos e necessários para realização do projeto, houve: cartas, convites, cartazes, roteiro de entrevista, receita e enunciados de problemas matemáticos, mostrando o quanto a alfabetização da língua e a matemática estão interligadas. A cada texto produzido coletivamente, conversava com os alunos sobre sua estrutura e elementos necessários para composição, bem como disponibilizava para a turma o estilo de composição desses textos.

A seguir descreveremos o andamento do projeto e suas implicações para as minhas reflexões pessoais como professora e o movimento que este causou no processo de ensino.

O desenvolvimento do projeto e suas decorrências

Com o projeto definido, iniciamos as ações combinadas, articuladas com a participação da professora de Língua Portuguesa, que realizou a escrita coletiva de uma carta para a direção da escola, solicitando a visita da nutricionista para uma conversa sobre a merenda, bem como um convite direcionado à nutricionista. Cabe ressaltar que houve uma conversa prévia com a direção da escola, sobre os objetivos e ações que seriam realizados durante o projeto. A diretora concordou com a solicitação enviada pelos alunos e respondeu com uma carta, o que causou expectativas em relação à entrevista.

No dia 31 de outubro, durante a entrevista, os estudantes tiveram a oportunidade de esclarecer dúvidas, fazer sugestões sobre a merenda, desenvolvendo, também, a oralidade, além da leitura e escrita. Nesse momento estabeleceu-se um diálogo argumentativo, em que os discentes buscaram usar vocabulário coerente, respeitando as regras de interação entre as falas e sustentando o ponto de vista colocado por eles durante a problematização, como por exemplo, a sugestão para que houvesse sobremesa após o almoço.

Dessa forma, as dúvidas levantadas com referência à merenda foram esclarecidas e os estudantes puderam compreender o porquê de algumas decisões serem tomadas, ou não, no que se refere à alimentação na escola, especificamente, como a questão da gelatina, que não é servida pela falta de recursos para mantê-la refrigerada, visto que a Unidade Escolar divide o espaço da cozinha com um Centro de Educação Infantil. Algumas crianças mostraram-se frustradas, então conversamos sobre aquilo que é possível no meio escolar e o que pode se adequar.

Após a entrevista com a nutricionista, colocamos em prática a ideia de fazer um bolo com as beterrabas colhidas na horta. Antes da colheita, foi estudada a ficha técnica da beterraba, comparando os dados com os de outra turma de 2º ano que havia plantado

rabanetes. Foi feita a estimativa de quando seria a colheita que em decorrência de condições climáticas foi prorrogada por mais duas semanas. Para essa atividade, o uso do calendário foi imprescindível, tanto na compreensão deste como instrumento de medida do tempo e sua utilização social, bem como para o entendimento de sequências numéricas e regularidades do sistema de numeração decimal, visto que foram contados os dias estimados para colheita, observando os números em sua sequência.

O calendário propiciou o trabalho com situações problemas envolvendo a subtração e a ideia de completar quantidades, pois cotidianamente, questionava a turma sobre quantos dias faltavam para a colheita. Com a colheita da beterraba realizada, estudamos previamente a receita do bolo, observando os instrumentos de medidas convencionais que seriam utilizados e suas respectivas unidades de medidas (Quilograma e Litro), bem como a quantidade de ingredientes. Refletimos sobre instrumentos de medidas não convencionais utilizados pelas cozinheiras como colher, xícara e copos.

Questionei os alunos sobre a quantia de bolo que seria feita, visto que duas turmas participariam desta atividade, “será que apenas uma receita de bolo é o suficiente para todos experimentarem”? A resposta negativa por parte das crianças levou a reflexões sobre o dobro e triplo, o que posteriormente foi vivenciado na prática durante a execução da receita e sistematizado em atividades durante as aulas.

Figura 1: atividade envolvendo o dobro da receita do bolo de beterraba.



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

A cada passo da receita, analisamos a quantidade e medida dos ingredientes como pode ser observado nas figuras 2 e 3.

Figura 2: Preparo do bolo de beterraba.



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Figura 3: Preparo do bolo de beterraba.



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Após esse momento, busquei pesquisar algo sobre a importância da aprendizagem da educação matemática e registrei em meu caderno de notas a ideia de que a educação matemática pressupõe a criação de situações que promovam o desenvolvimento da aprendizagem, estimulando descobertas e potencializando a capacidade dos alunos (RAMOS, 2009) essa reflexão relaciona-se bem com esse momento do percurso do Projeto da turma.

Assim, em cada ação realizada no projeto, houve a construção de problemas matemáticos, tanto por mim, quanto pelos próprios estudantes que tiveram a oportunidade de elaborar, realizar, vivenciar e interpretar essas situações por meio de diferentes estratégias até chegar as técnicas operatórias que compõem a grade curricular.

De acordo com o currículo da Rede Municipal de Ensino (LIMEIRA, 2016), é importante que os alunos identifiquem os conteúdos matemáticos aprendidos na escola em acontecimentos do seu cotidiano e encontrem soluções para os problemas que se fazem presentes em seu dia a dia. Portanto, como orienta o documento, os conteúdos matemáticos precisam estar relacionados a situações-problemas a fim de que não sejam apenas atividades repetitivas. A BNCC (BRASIL, 2017, p.59) aponta que “a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela”.

No decorrer do projeto, observei que ao fazer uso da linguagem em situações reais de aprendizagem, como a leitura e produção de textos para atender as propostas elaboradas no projeto, os estudantes passaram a compreender melhor os enunciados das situações-problemas buscando com autonomia solucioná-las.

Logo, percebi que as ações do projeto, corresponderam às orientações do

currículo e propiciaram aos alunos a oportunidade para vivenciar a matemática no cotidiano e à mim de exercer uma prática significativa, o que pode ser observado em anotação no meu caderno de notas: “ao trabalhar com a Pedagogia por Projetos senti a materialização de uma proposta de ensino de fato ativa, percebi que não é preciso estar no controle o tempo todo para que a aprendizagem ocorra, pude experimentar o que significa ser um professor mediador, o que muito me confundia no período de formação, compreendi que a partir do momento que o aluno atribui significado ao estar na escola, não se faz necessário uma postura autoritária por parte do professor para que o estudante esteja engajado no objeto de estudo. A Pedagogia por Projetos me movimentava enquanto profissional, me desestabilizando frequentemente e me permitindo reconstruir a prática pedagógica”.

Mediante o entusiasmo dos alunos com o retorno positivo das propostas pensadas por eles no início do projeto, desenvolvemos outras ações relacionadas, como a pesquisa referente aos alimentos naturais e industrializados utilizados na receita do bolo. Em um primeiro momento, foram identificados os alimentos naturais e os industrializados, contidos na receita, registrando-os na lousa. Depois, foi produzido um cartaz contendo apenas os ingredientes naturais e realizada uma votação na qual cada criança deveria escolher seu alimento preferido. Os dados obtidos foram organizados em tabela simples. Esta atividade envolveu reflexões sobre a estrutura da tabela (linhas e colunas), bem como os dados necessários para sua composição como título e fonte. Em seguida, com os dados coletados e analisados foi elaborado um gráfico de colunas.

Figura 4: Exemplo de atividade envolvendo tabela simples.

TÍTULO: ALIMENTOS NATURAIS USADOS NO BOLO DE BETERRABA PREFERIDOS PELOS ALUNOS DO 2º ANO.	
ALIMENTO NATURAL	PREFERÊNCIAS
BETERRABA	11
OVOS	2
SUCO DE LIMÃO	6
TOTAL	19

FONTE: ALUNOS DO 2º ANO.

Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Figura 5: Exemplo de atividade envolvendo gráfico de colunas.



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Cabe destacar que depois de realizarem esta atividade, fiz uma avaliação de minhas ações e da turma. Retomei a leitura do início do Capítulo 1 (JOLIBERT; SRAÏKI, 2008, p.23) e verifiquei com as autoras que, “o que está em jogo são as situações cotidianas em que a escola, como instituição, e o grupo-classe representam esse ambiente de vida e de trabalho para as crianças (...) [isso] implica valores, representações, concepções, escolhas teóricas e procedimentos pedagógicos”. Anotei o que aprendi e refleti sobre o planejamento do final do projeto elaborado junto às crianças.

Finalização do projeto e reflexão teórico-prática

Para o encerramento do projeto os estudantes sugeriram um piquenique. Conversamos então com a coordenação pedagógica que buscou autorização e recursos. Enviamos um convite à nutricionista da escola para participar do piquenique e ela, prontamente, respondeu por meio de uma carta. O piquenique foi realizado no Horto Florestal da cidade, onde os alunos puderam compartilhar suas experiências e alimentos, expressando o quão proveitoso foi o projeto para eles. Também foi produzido coletivamente um relatório final, a fim de que pudesse ser levado para casa junto à receita do bolo de beterraba, atendendo à solicitação dos próprios alunos.

Consultei na literatura científica que a vida cooperativa permite que a criança “viva seus processos autônomos de aprendizado e se insira num grupo e num meio considerados como estrutura que estimula, que exige, que valoriza, que provoca contradições e conflitos e que cria responsabilidades” (JOLIBERT et al., 1994a, p.20).

Em consequência do trabalho realizado sob a perspectiva da Pedagogia por

Projetos, o ano letivo foi finalizado com as condutas dos educandos significativamente transformadas tanto no que se refere às questões de convivência na escola. Quanto ao aprendizado, mesmo que alguns dos estudantes não atingiram o esperado para o ano de escolaridade, as condutas dos alunos manifestaram compreensão de que a escola é um espaço democrático no qual eles podem decidir e atuar. Foi um trabalho construído no coletivo e com muito diálogo, quando alguma discussão se iniciava, eram sempre alertados que a conversa é um recurso da democracia e precisa ser utilizada para o bem comum.

Dessa forma, percebi que, ao elegermos em conjunto as atividades e ações que seriam realizadas durante o projeto, os estudantes tiveram a oportunidade de tomada de decisão. A matemática que antes era, segundo as crianças, “um pesadelo”, passou a ser a área do conhecimento favorita de muitos, pois, ao serem protagonistas nas ações, puderam perceber que as questões que envolvem a matemática vão além de números e operações. Como pode ser observado na fala transcrita de um dos estudantes: “Nossa professora! Eu não sabia que estudar matemática podia ser tão legal. Eu odiava matemática, ficar só fazendo aquelas contas chatas, agora matemática vai ser para sempre a minha favorita”.

Quanto ao comportamento da turma, passou a apresentar-se tolerante. Como aqui mencionei, as crianças valorizaram mais o diálogo e a interação respeitosa entre seus pares, sendo capazes de respeitar as regras de convivência tanto em sala de aula, como em outros espaços escolares, com os alunos reconhecendo-se como sujeitos com direitos e deveres e, especialmente, pelo poder de decisão.

Esse fato pode ser observado em um dos diálogos entre os estudantes quanto à conquista do piquenique e a decisão em convidar a nutricionista para participar: “A ideia do piquenique foi nossa, a gente que decidiu fazer isso, viu como saber ler e escrever é importante! A gente conquista muitas coisas”, reproduzindo uma fala minha do início do Projeto e demonstrando que compreenderam a função social da escrita; outra criança: “Quem decidiu convidar a nutricionista foi a gente, a gente que escolheu fazer isso porque ela foi muito legal dando a entrevista, a professora só entregou o convite. Isso foi por causa do nosso projeto”.

Importante destacar que estes diálogos aconteceram no processo da “atividade de metacognição” (JOLIBERT et al., 2006, p.16) que consiste no momento, no coletivo, de parar e refletir sobre a realização das atividades, o processo de ensino e aprendizagem e o que foi aprendido até ali, para perceberem e saberem argumentar sobre os caminhos percorridos e dos conhecimentos adquiridos.

Portanto, concluí que a Pedagogia por Projetos, aliada ao trabalho pedagógico interdisciplinar, se constitui em uma ferramenta significativa para o êxito do educando como sujeito do processo de ensino e de aprendizagem ao ser considerado o objeto de interesse do discente, propicia a construção de novos saberes e a consolidação das

habilidades adquiridas por ele e também a mim enquanto profissional docente em formação.

Considerando que a ação docente é permeada por diferentes desafios, cabe ressaltar que nesse artigo focalizamos o trabalho realizado durante o projeto “Alimentação Saudável” e que o tempo de duração do projeto, como mencionado foi de apenas três meses, não havendo possibilidade de nivelar os conhecimentos da turma segundo os critérios estabelecidos pela rede de ensino, no entanto, cada pequena evolução das crianças em particular me possibilitou compreender que a aprendizagem vai além de absorver conteúdos e o ensino não é transmissão de conhecimentos e sim construção. “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p.12).

Considerações Finais

Este artigo, ao discorrer e analisar sobre as ações pedagógicas de uma das autoras enquanto professora pesquisadora iniciante de carreira e a relação com o saber teórico, numa concepção de ensino da Pedagogia Ativa - Pedagogia por Projetos, buscou alinhar o caminho delineado pelas ações práticas com os conhecimentos teóricos que fizeram sentido na aplicabilidade e na reflexão-ação do percurso, a fim de aprimorar a formação como professora alfabetizadora.

Foi possível constatar que, ao buscar as contribuições da Pedagogia por Projetos, encontramos nessa proposta a possibilidade de relacionar a teoria com a prática de um modo significativo não só para o docente, mas também para os estudantes, motivando-os ao desempenho das ações. Ao refletir sobre o que fazem e dizem, ao registrar esse processo e descobertas práticas e teóricas, reconhecemos a importância desses atos para o (re)planejamento das aulas, em busca de melhorar a aprendizagem de cada aluno.

Nessa perspectiva, verificamos nas anotações reflexivas e nas avaliações durante o processo, que os alunos adquiriam conhecimentos interdisciplinares, cada um a seu modo e com suas dificuldades, e que também se envolveram no seu próprio processo de aprendizagem, reconhecendo a importância da leitura e da escrita para a aquisição de seus objetivos.

Assim, esta pesquisa confirma o pressuposto, levantado inicialmente, de que a aprendizagem do ensino pelo professor no processo de sua ação prática possibilita assimilações mais eficazes sobre sua formação e sobre os seus saberes no exercício de sua profissão (TARDIF, 2002), e quando este professor busca subsídios teóricos para refletir sua prática pedagógica pode compreender também o processo de aprendizagem do aluno de um modo mais fundamentado.

Em suma, na relação com o saber docente e conceitual, muitos são os caminhos para a aquisição dos conhecimentos de uma profissão e todos são trabalhosos, porém os

mais assertivos, na concepção desta pesquisa, são aqueles que se associam aos projetos de vida das pessoas, propiciam interações com seus pares e aliam-se a objetos de estudo que educam para a autonomia dos atos e dos pensamentos numa aproximação com uma vida cooperativa na escola e para além dela.

Referências

- BRASIL, **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.
- BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.
- LIMEIRA (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria Pedagógica. **Resolução SME nº 11/2016, de 29 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre o Currículo da Rede Municipal de Educação de Limeira. Limeira: SME, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- JOLIBERT, Josette *et al.* **Formando Crianças Leitoras**. Porto Alegre: Artmed, 1994a. Tradução: Bruno Charles Magne.
- JOLIBERT, Josette *et al.* **Formando Crianças Produtoras de Texto**. Porto Alegre: Artmed, 1994b. Tradução: Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne.
- JOLIBERT, Josette *et al.* **Além dos Muros da Escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2006. Tradução: Ana Maria Neto Machado.
- JOLIBERT, Josette *et al.* **Transformando a formação docente: uma proposta didática em pesquisa-ação**. Porto Alegre: Artmed, 2007. Tradução: Valério Campos.
- JOLIBERT, Josette; SRAÏKI, Christine. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2008. Tradução: Ângela Xavier de Brito.
- LIMA, Maria Socorro Lima; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. Relação ensino-aprendizagem da docência: traços da pedagogia de Paulo Freire no ensino superior. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 32, n. 61, p. 71-88, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mFvDbRfC5LVsH8fzyj9CcHc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2020.
- MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira (org.). **Alfabetização: a produção de saberes**. Rio Claro: UNESP - Instituto de Biociências, 2003.
- MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira (org.). **Leitura e Escrita: como aprender com êxito por**

meio da pedagogia por projetos. São Paulo: Contexto, 2009.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Contexto, 2017.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NOVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n. 166, p. 1106-1133, São Paulo, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2020.

ORTIZ, Heloísa Martins e. O professor reflexivo: (re) construindo o "ser" professor. In. **IV Congresso de Educação do Movimento Humanidade Nova - Educação a fraternidade: um caminho possível?** Vargem Grande Paulista, Movimento Humanidade Nova - Sala Temática: O professor reflexivo, p. 1-10, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31 n.3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf> Acesso em: 05 mar. 2020.

RAMOS, Luzia Faraco. **Conversa sobre Números, Ações e Operações: uma proposta criativa para o ensino da matemática nos primeiros anos**. São Paulo: Ática, 2009.

SANTOS, Sydione. Aprendizagem da Docência e Formação Inicial: concepções e propostas. In. **Anais, XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, p. 18.119 – 18.135, Curitiba: PUC-PR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16228_7590.pdf Acesso em: 20 mar. 2020.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Tradução: Graça Cunha, Cândida Hespânia, Conceição Aafonso e José António Sousa Tavares.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000. Tradução: Roberto Cataldo Costa.

SMYTH, J. Teachers' Work and the Politics of Reflexion. *American Educational Research Journal*, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 23 ag. 2020.

Recebido: 14.07.2021

Aprovado: 16.12.2021

A monitoria acadêmica como aliada no processo de formação teórico-prática de licenciandos em ciências biológicas

Academic tutoring in the process of theoretical-practical training in teacher training on biological sciences

*Maria Camila Braga¹
Herikson Araújo de Freitas²*

Resumo

Este estudo analisa, sob a perspectiva dos envolvidos com a monitoria acadêmica (monitores e orientadores), o significado atribuído a este instrumento de formação no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE/Campus Acaraú. Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, classificada como descritiva e de levantamento. O cenário foi o IFCE/Campus Acaraú e os sujeitos os ex-monitores de disciplinas constantes da matriz curricular do referido curso e seus respectivos orientadores. Para a obtenção dos dados, foi utilizado o questionário como técnica de coleta, aplicado nos meses de agosto e setembro de 2019. Os resultados apontaram para o reconhecimento, da parte dos sujeitos, de que a monitoria acadêmica tem reflexos significativos no processo de ensino-aprendizagem, caracterizando-a como um suporte ao trabalho pedagógico, através do desenvolvimento de atividades que contribuem no aprendizado dos alunos. No entanto, para o alcance máximo do seu potencial formativo, lacunas precisam ser sanadas, em se tratando de experiências desenvolvidas no campo da formação inicial.

Palavras-chave: Iniciação à Docência. Ensino e Aprendizagem. Formação Inicial. Biologia.

Abstract

This study analyze from the perspective of those involved with academic monitoring (monitors and advisors) the meaning attributed to this training instrument in the Biological Sciences Degree Course at IFCE/Campus Acaraú. This is a qualitative approach research, classification as descriptive and survey. The scenario was the IFCE/Campus Acaraú and the subjects were the ex-monitors of subjects included in the curricular matrix of that course and their respective supervisors. To obtain the data, the questionnaire was used as a collection technique, applied in the months of August and September 2019. The results pointed to the recognition, on the part of the subjects, that the academic monitoring has significant reflexes in the teaching-learning process, characterizing it as a support for pedagogical work, through the development of activities that contribute to student learning. Nonetheless, for the maximum reach of its formative potential, gaps need to be solved, in terms of developed experiences in the field of initial training.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE/Campus Acaraú). Graduada em licenciatura em Ciências Biológicas. E-mail: maria.camila.braga@gmail.com

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE/CAMPUS ACARAÚ). Mestre. Professor da Área de Ensino de Ciências e Biologia. E-mail: herikson.freitas@ifce.edu.br

Key words: Initiation to Teaching, Teaching and learning, Initial Formation. Biology.

Introdução

A monitoria acadêmica, em seu sentido mais amplo, pode ser entendida como um instrumento de ensino e aprendizagem, cujo principal propósito é auxiliar nos processos de compreensão e produção de conhecimentos, em âmbito universitário, contribuindo assim para a formação integrada do aluno enquanto monitor.

Esse entendimento pode ser atestado na perspectiva de Lira *et al.* (2015), que ressalta ser a monitoria um mecanismo que auxilia nos processos de ensino-aprendizagem, durante a graduação, favorecendo na preparação para a formação docente. Para Cavalcante *et al.* (2019), essa atividade é de grande importância, visto que tem o intuito de estimular os alunos para o exercício da docência, possibilitando um contato direto com os discentes e uma melhor compreensão das dificuldades apresentadas por eles.

Desse modo, a monitoria, dentro do sistema universitário, se apresenta como um programa incentivador que promove uma maior especialização, além de um aperfeiçoamento da aprendizagem para a prática docente no ensino superior (SOUZA; NERY, 2016). Dado seu *locus* de execução, seu caráter científico e prático contempla as modalidades de ensino, pesquisa e extensão das universidades, contribuindo significativamente para a formação inicial de futuros professores (DIAS, 2012).

Não obstante às suas potencialidades enquanto instrumento formativo, é importante considerar que a monitoria pode ter sua função desvirtuada e, em decorrência, apresentar-se como obstáculo e causadora de efeito inverso no processo de ensino e aprendizagem.

Para Nunes (2007), uma primeira observação se faz em função da comprovação de que nem toda instituição valoriza a monitoria como lhe é devido. A ânsia pela pesquisa que domina o cenário acadêmico reflete-se na oferta de bolsas para estudantes de graduação, pelos órgãos financiadores, apenas para iniciação científica. Assim, os programas de monitoria acadêmica que dependem do financiamento da própria Instituição de Ensino Superior (IES) para se sustentar, acabam por sofrer consequências, uma vez que estes geralmente são muito limitados.

Ademais, não se pode manter o monitor restrito às funções de ensino. É importante que estes tenham uma formação mais abrangente e as IES devem se comprometer com esta formação. Na prática, algumas vezes, observam-se certos desvios, como nos casos em que o monitor se torna apenas um simples “tarefeiro”, executando tarefas muito simples como buscar diários, coletar apagador e giz, transcrever notas, receber trabalhos de alunos. Outras vezes, situações mais graves ocorrem, quando o professor orientador “acredita” que o monitor é seu empregado,

desconsiderando por completo sua função de formador daquele aluno (NUNES, 2007).

Dessa forma, o presente artigo objetiva analisar, sob a perspectiva dos envolvidos com a monitoria acadêmica (monitores e orientadores), o significado atribuído a este instrumento de formação no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE/Campus Acaraú).

A ideia de investigação trazida à tona justifica-se pela necessidade de se promover um melhor entendimento acerca das iniciativas fomentadas pelo IFCE/Campus Acaraú com monitoria acadêmica. Desse modo, pretende-se oportunizar uma compreensão e acesso panorâmico das políticas e programas desenvolvidos, em âmbito institucional, que certamente poderá contribuir na formatação de propostas e ações que repercutam na (re)organização e/ou incentivo às iniciativas desenvolvidas até então.

Metodologia

A abordagem da pesquisa teve caráter qualitativo que, conforme defendem Lüdke e André (2013), tem dados coletados predominantemente descritivos, partindo da análise do pesquisador e de sua compreensão do todo para a reflexão sobre o que pode ser ou não elucidado, uma vez que a descrição deve possibilitar um diálogo com o objeto. Desse modo, se trabalha com o sentido de inteligência do pesquisador, visto que a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.

Assim, no que se refere aos seus objetivos, o estudo pode ser caracterizado como do tipo descritivo, uma vez que visou “descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (NEVES, 1996, p.1). No seu particular, os significados foram atribuídos pelos participantes (monitores e respectivos orientadores) ao processo de monitoria acadêmica como instrumento de formação universitária.

No que tange aos procedimentos técnicos adotados, trata-se de uma pesquisa de levantamento, tendo em vista que seu foco foi “promover uma interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (GIL, 2008, p. 50).

O cenário da pesquisa foi o IFCE/Campus Acaraú e, os sujeitos, os ex-monitores de disciplinas constantes da matriz curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e seus respectivos orientadores.

Como critério de inclusão, foram mobilizados a participarem do estudo todos os monitores e orientadores que se mantiveram em atividades regulares no Programa Institucional de Monitoria Acadêmica do IFCE/Campus Acaraú, nos anos de 2017 e 2018, contemplados ou não com bolsa remunerada.

Conforme levantamento realizado previamente junto ao Departamento de Ensino do *Campus* que constitui o cenário pesquisado, foi mobilizado um quantitativo de 10 (dez) monitores, distribuídos da seguinte forma: 08 (oito) voluntários e 01 (um) bolsista com

atuações em 2017; e 02 (dois) bolsistas com atuações em 2018, tendo um deles atuado também no ano anterior. Dada esta distribuição, justifica-se o quantitativo apontado.

Quanto aos orientadores que também foram mobilizados no estudo, estes somaram 07 (sete) professores vinculados às seguintes disciplinas: Biologia Celular, Botânica de Fanerógamas, Ecologia de Comunidades e conservação, Genética, Química Geral, Zoologia de Cordados, Zoologia de Invertebrados I, Zoologia de Invertebrados II e Microbiologia.

No entanto, considerando a não adesão da totalidade dos sujeitos, dado o caráter voluntário da pesquisa, esta contou, efetivamente, com a participação de 08 (oito) monitores e 05 (cinco) orientadores, correspondendo aos percentuais de 80% (oitenta por cento) e 71% (setenta e um por cento) do universo, respectivamente.

Como instrumento de coleta, foi utilizado um questionário cuja composição foi de perguntas abertas acerca do objeto de estudo. O questionário como instrumento de coleta se mostra como uma série ordenada de questionamentos que foram respondidos por escrito pelo informante, sem a presença física do pesquisador no ato do seu preenchimento (GIL, 2008).

A coleta foi realizada no período de agosto a setembro de 2019. Os participantes foram devidamente informados sobre a natureza da pesquisa, bem como sobre os objetivos elencados, ressaltando-se a importância da participação para seu êxito. Juntamente com o questionário, foi colocado, à disposição dos sujeitos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que foi devidamente assinado e devolvido, no qual ficou ratificada a ciência dos envolvidos em relação aos propósitos fixados na pesquisa e as implicações das suas participações.

A pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE e somente teve suas etapas inicializadas após manifestação expressa deste colegiado em parecer favorável à sua realização (Parecer de aprovação nº 3.513.596, datado de 17 de agosto de 2019).

Ressalta-se que os princípios éticos deste estudo foram devidamente atendidos, uma vez que sua orientação se estabeleceu em consonância com aquilo que preconiza a Resolução do Conselho Nacional de Saúde/CNS nº 510/2016, que trata da ética na pesquisa, na área de Ciências Humanas e Sociais.

A organização dos dados ocorreu por meio da análise dos conteúdos dos questionários, onde foram organizados e apresentados em categorias, de modo a proporcionar o alcance do objetivo da pesquisa.

Desse modo, as categorias temáticas tiveram a seguinte conformação: (1) sentido conferido à monitoria acadêmica pelos envolvidos; (2) nível de clareza em relação às suas atribuições e responsabilidades; (3) experiências significativas, vivenciadas por monitores e orientadores no decurso da monitoria acadêmica; (4) possíveis dificuldades e/ou

problemáticas enfrentadas com as experiências vivenciadas.

Para efeito de análise, os conteúdos dos questionários foram tratados a partir das respostas obtidas para cada pergunta formulada, cuja interpretação foi realizada com subsídios da literatura relacionada ao problema de pesquisa. Posteriormente, esses dados foram traduzidos pela transcrição de recortes extraídos dos registros dos sujeitos nos questionários, seguidos de discussão apresentada em texto expositivo e analítico.

Resultados e Discussão

A seguir, serão apresentados os resultados da pesquisa, acompanhados de discussão baseada nos dados coletados juntos aos sujeitos. Os dados estão organizados de forma sistemática, a partir da estruturação das categorias temáticas. A ideia é promover uma aproximação com as informações coletadas nos questionários, revelando os achados em cada categoria analisada, de modo a se possibilitar uma interpretação com subsídio da literatura.

Categoria Temática 1 - Sentido conferido à monitoria acadêmica pelos envolvidos

Nesta categoria temática, são abordadas as concepções dos monitores (M) e orientadores (O) sobre o significado atribuído à prática da monitoria, permitindo-se perceber que os participantes consideram esta prática como um método preparatório para futuros professores, à medida que intervém no processo de ensino-aprendizagem dos alunos monitorados. Algumas destas colocações são demonstradas a seguir.

É uma experiência bastante enriquecedora para qualquer aluno que tenha a oportunidade de vivenciá-la. Pois é uma experiência que permite vivenciar mais de perto a prática pedagógica, na ajuda ao professor em suas atividades em buscar uma melhor forma de repassar algum conteúdo por exemplo. Como também na ajuda aos alunos na execução de atividades e saneamento de dúvidas quando possível. M1

Participar da monitoria foi de grande importância para a minha vida acadêmica, pois possibilita vários aspectos positivos como maior aprendizado através da prática, experiência para uma futura profissão, de modo a nos tornar mais preparados a exercer melhor a função atribuída ao logo da vida profissional. M3

Contribuir tanto para o processo de formação do monitor, como ter ajuda para as aulas práticas. Acaba sendo uma via de mão dupla em que todos os envolvidos, inclusive os alunos da disciplina, saem ganhando. O1

A monitoria acadêmica é um programa de aprimoramento do saber docente, na qual o professor orientador pode passar mais detalhes sobre os temas abordados em sua disciplina para o monitor. Além disso, ressalta-se a importante experiência didática para o monitor, pois no momento da monitoria ele desenvolverá mais os conhecimentos que tinha da disciplina, aprenderá sobre a prática de montagem de aulas práticas didáticas e permitirá que o mesmo desenvolva novas competências e conhecimentos sobre docência no ensino técnico e superior. O2

Constata-se, através dos registros dos envolvidos, que a monitoria acadêmica, no

que se refere ao sentido atribuído a esta prática, é entendida como um suporte ao trabalho pedagógico, através do desenvolvimento de atividades que contribuem no aprendizado dos alunos, aproximando o acadêmico monitor da prática docente.

De fato, conforme os posicionamentos de Nunes (2007, p. 46), "A monitoria acadêmica tem se mostrado nas Instituições de Educação Superior (IES) como um programa que deve cumprir, principalmente, duas funções: iniciar o aluno na docência de nível superior e contribuir com a melhoria do ensino de graduação"

Portanto, quando inserido no programa, o aluno-monitor, poderá aprofundar conhecimentos junto aos colegas, dentro dos conteúdos da disciplina na qual monitora, através da dinamização e contextualização destes assuntos, desenvolvendo habilidades sociais e intelectuais, na medida em que colabora com o processo de aprendizagem destes alunos. Ao mesmo tempo, também será favorecido com uma ótima experiência que servirá de auxílio para encarar a expectativa de se tornar um futuro docente (BARBOSA; AZEVEDO; OLIVEIRA, 2014).

Nessa mesma perspectiva, Matoso (2014) relata que o privilégio concedido aos alunos que participam do programa é fundamental para o achado, ou não, de sua vocação pela docência, o que impede a formação de profissionais insatisfeitos com a carreira escolhida.

Assim, ao associar as concepções dos sujeitos, nota-se uma coerência e uma aproximação de entendimentos entre monitores e orientadores, respaldados com aquilo que a literatura traz, uma vez que o sentido da monitoria, de fato, estabelece uma relação entre o auxílio exercido no ensino da graduação e a formação inicial dos futuros docentes.

Categoria Temática 2 - Nível de clareza em relação às suas atribuições e responsabilidades

Nesta categoria temática se analisa o reconhecimento dos sujeitos acerca das suas obrigações a serem cumpridas no exercício da atuação como monitor ou orientador, destacando-se quais atribuições e responsabilidades são consideradas próprias, tanto da monitoria quanto da orientação.

Em unanimidade, todos os monitores destacaram ter clareza sobre suas atribuições e responsabilidades. Para Rabelo *et al.* (2017), esta clareza se faz necessária para que se evitem a realização de atividades que não sejam da monitoria propriamente dita.

Ao analisar os registros, nota-se que as atividades destacadas pelos monitores, como sendo particulares da monitoria, apresentam relação direta com o suporte exercido no ensino da graduação. A seguir, são explicitadas algumas destas colocações.

Sim. Auxiliar e apoiar tanto o professor quanto os alunos em suas atividades, sejam elas em sala de

aula, práticas em laboratório ou em aulas de campo. M1

Sim. Planejamento semanal, momentos para esclarecimento de dúvidas com os discentes, resolução de exercício com os discentes e horários dentro da instituição em que o monitor esteja presente para atender aos discentes. M5

Sim. Ser participativo nas aulas práticas e teóricas, ter tempo disponível para tirar as dúvidas dos alunos, assim como, responsabilidade em estar presente durante meus horários. M7

A partir dos registros, é perceptível que as atividades destacadas pelos sujeitos são favorecedoras no aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, uma vez que, através da assistência empregada em determinadas disciplinas, os alunos terão uma maior chance de aprofundar seus conhecimentos.

Para Stefanello; Junho; Beatrici (2017), dentro das carências apresentadas no processo de formação, a monitoria possibilita que os acadêmicos que estão regularmente matriculados, tenham a chance de introduzir-se ao espaço de aprendizagem da sala de aula, desenvolvendo atividades relacionadas aos conteúdos estudados, auxiliando os alunos no processo de construção do conhecimento a partir dos conteúdos trabalhados pelo professor.

Dessa forma, essa prática busca fomentar o aprendizado dos alunos, por meio do compromisso que o aluno-monitor exerce em relação a construção de conhecimento dos demais colegas (GALDINO; ABRANTES, 2019).

Na perspectiva de Pereira (2007), é de responsabilidade do monitor promover uma aproximação do professor com o aluno dentro do contexto de ensino, bem como executar atividades didáticas que auxiliem no melhor entendimento do conteúdo abordado em classe, conforme as dificuldades apresentadas e de modo que obedeça ao grau de conhecimento do aluno-monitor.

Para tanto, Cordeiro e Oliveira (2011) ressaltam que ser monitor compete, em suas exigências, o aperfeiçoamento do aluno, uma vez que ele não pode falhar de forma repetitiva, no compromisso de auxiliar os monitorados, na compreensão do que lhes é passado em sala de aula.

Quanto às colocações dos orientadores sobre as atribuições e responsabilidades, as respostas também foram unânimes, onde todos ressaltaram ter clareza a respeito de suas funções. As atividades consideradas como próprias da orientação da monitoria, apresentada pelos sujeitos, estão voltadas para um acompanhamento realizado junto aos monitores, de modo que os possibilitem a melhor desenvolverem essa prática que é de grande valia no ensino da graduação. A seguir, são destacados os registros.

Sim. A direção de ensino realizou reuniões onde explicou para orientadores e monitores seus direitos e deveres em relação a monitoria. A orientação da monitoria acadêmica inclui, entre outras, as responsabilidades de: zelar pela eficiência no desenvolvimento das atividades do estudante monitor previstas no plano de trabalho; realizar reuniões periódicas com o estudante

monitor de forma a discutir melhorias no seu processo de monitoria [...]; informar previamente o cronograma da disciplina pela qual o aluno é monitor, de forma que o mesmo possa se preparar para auxiliar nas aulas práticas, visitas técnicas e tirar dúvidas dos discentes com planejamento prévio. O2

Sim. Dar autonomia ao aluno para ajudar no planejamento das atividades da disciplina, dentro daquilo que foi conversado inicialmente e fazer o acompanhamento do que se adequa efetivamente às questões pedagógicas da disciplina. O3

Sempre tive clareza [...]. As atribuições voltadas para orientação deveriam ser o acompanhamento do monitor em sua formação com os conteúdos da disciplina, identificar junto com o monitor as principais dificuldades dos alunos durante os atendimentos, verificar a frequência dos alunos nos atendimentos e elaborar estratégias para abranger o maior número de alunos possível, principalmente aqueles com maior dificuldade. O4

Os relatos dos orientadores aqui destacados corroboram com aquilo que Pereira (2007) enfatiza, ao considerar que o professor, nas atividades de monitoria, é tido como mediador dos conhecimentos, determinando uma relação entre os conhecimentos específicos e a prática pedagógica. Dentre as atribuições do orientador, ressalta-se o acompanhamento sistemático das atividades exercidas pelo monitor, elaboração do plano de atividades semestral em conjunto ao monitor, organização do horário de trabalho, assegurando o cumprimento da carga horária exigida pelo programa e garantindo ao monitor a assistência necessária para o cumprimento das atividades previstas nos conteúdos programáticos.

Ademais, torna-se relevante reforçar que o professor orientador deve buscar agregar novas técnicas de preparação, dentro da realidade da monitoria, de modo que os monitores sejam desafiados a moldar suas responsabilidades para com a prática pedagógica.

Para Nunes (2007), ao interagir com a sala de aula, o monitor poderá se encarregar de exercer atividades de auxílio aos alunos, nas práticas de laboratórios ou em outras atividades que o professor lhes atribuírem. E, melhor seria, se o professor destinasse um espaço da aula, como sendo de responsabilidade do monitor, claro, quando o mesmo estiver preparado para isso, apresentando alguma inovação que tenha encontrado, relatando uma experiência etc. Assim, conforme o planejado, o monitor teria seus momentos de responsabilidade durante a execução da aula, supervisionada por seu orientador.

O registro de um dos orientadores enfatiza bem a ideia supra, em que destaca para as atividades próprias da orientação o ato de colocar o aluno monitor para vivenciar experiências desafiadoras, notando-se a importância destas para a qualificação profissional futura do monitor. A seguir, expõe-se tal registro.

Fazer o aluno monitor vivenciar desafios e dificuldades que possivelmente irá enfrentar na atuação profissional futura. Foi monitor na época da faculdade de uma disciplina que lecionei anos depois

no IFCE. A experiência prévia me ajudar bastante a fazer o correto planejamento da disciplina. O1

Assim, constata-se que a monitoria permite ao aluno monitor adquirir saberes necessários que qualificam a prática docente, posto que será capaz de desenvolver diversas habilidades que vão desde a capacidade de interação, até ao saber comportar-se em determinadas situações, tanto na vida acadêmica, quanto na profissional (SILVA; BELO, 2012).

De modo geral, conforme os registros apresentados e a literatura analisada, pode-se observar que as atividades de orientação da monitoria se apresentam de forma sistematizada, agregadas aos conhecimentos decorrentes das experiências dos docentes e repassadas aos monitores para que estes desenvolvam suas próprias práticas pedagógicas.

Categoria Temática 3 - Experiências significativas, vivenciadas por monitores e orientadores, no decurso da monitoria acadêmica.

Nesta categoria temática são analisadas as colocações dos sujeitos sobre suas experiências, durante o programa de monitoria, em que se expressam as que produziram maior significância. Da análise, é possível observar as contribuições do referido programa, no aprendizado, com destaque para o uso de diferentes metodologias, sendo o acesso e a aplicação destas, de modo geral, aquilo que se revela como de mais marcante. A seguir, são apresentados os registros.

A experiência mais relevante que tive como monitora foi o aprendizado meu e dos meus colegas quanto a uma disciplina que considerávamos complicada, melhorando o desempenho acadêmico no geral, através de metodologias lúdicas, bem como as amizades adquiridas no decorrer das atividades. M3

Como experiência boa, posso citar a ideia de criar charadas para estimular os alunos a recordarem e aprenderem o conteúdo e a proposta ter sido bem aceita por eles, foi um fator que marcou muito. Sempre é muito bom propor uma metodologia que é bem aceita na turma [...]. M4

Cada orientação de monitoria é uma experiência interessante, pois cada aluno traz novidades e ideias interessantes para as disciplinas e facilitação do aprendizado dos alunos que ajudam a nós docentes a repensar e melhorar as disciplinas. Uma que achei muito interessante foi a realização de uma disputa de perguntas promovida pelo meu monitor anterior de zoologia II [...] Achei muito divertida e interessante a proposta, pois foi idealizada e realizada pelo próprio estudante, com o meu aval e supervisão, e a adesão e feedback dos discentes foi muito positiva. O2

A experiência mais significativa foi a melhora no rendimento de alunos que buscaram na monitoria uma alternativa para uma melhor compreensão do conteúdo e ter êxito na disciplina. Destaco também, os alunos monitores que passaram a compreender melhor os conteúdos da disciplina na qual atuaram. O4

A utilização de metodologias que buscam auxiliar na melhor assimilação do conteúdo é fundamental para o processo ensino-aprendizagem, pois, além de tornarem as aulas mais atrativas, o que favorece o aprendizado dos educandos, facilita ao professor

para que este, durante a explanação da aula, possa produzir efeitos positivos no ensino da graduação em geral.

Para Nicola e Paniz (2016), quando se utiliza um recurso que produz resultados satisfatórios, o aluno possui mais segurança, o que o torna apto a buscar por novas situações de aprendizagem e de construir conhecimentos mais complexos. Os autores ainda ressaltam que o aprendizado se torna mais considerável à medida que se utiliza de diferentes recursos para auxiliar o ensino, podendo assim contextualizar os conteúdos abordados pelo professor, permitindo aos discentes a ampliação dos conhecimentos já adquiridos ou a construção de novos conhecimentos.

Dentro da prática da monitoria, como sendo o acadêmico monitor responsável por promover a mediação entre o professor e os alunos nas atividades de ensino, o aprendizado torna-se mais significativo. O monitor, por se apresentar na mesma situação acadêmica que os demais, poderá contribuir não só com as dificuldades como um todo, mas será capaz de ser um pouco mais sensível com os diversos problemas que o estudante poderá enfrentar em períodos de avaliações e nos demais trabalhos, bem como em finais de semestres. Assim, desde que haja uma preparação, o monitor conseguirá ajudá-los, intervindo diretamente nestas situações e, em conversa com o professor, poderá discutir os problemas (NATARIO; SANTOS, 2010).

Contudo, o que deveria ser uma atividade de apoio aos alunos, em alguns casos, se não entendida assim, pode se tornar uma prática exploratória. Isto pode ser atestado no registro do M4, a seguir, que relata algo desagradável neste sentido.

[...] Como experiência não tão boa, acredito que foram as reuniões de revisão de conteúdo que os alunos agendavam horas antes da prova. Nesses momentos, muitas vezes eu via que os alunos não haviam estudado e esperavam que eu pudesse sintetizar todo o conteúdo para que eles pudessem ter um bom desempenho. Fiquei triste porque esses encontros acabavam não sendo tão produtivos como poderiam ser se os mesmos estivessem revisados os conteúdos. Mas, de toda forma, me permitiu aprender a sintetizar minhas explicações e melhorar minha transposição didática. M4

Considerando o registro anterior, pode-se perceber que os momentos de monitoria nem sempre produzem as melhores experiências. Nestes casos, elas podem estar associadas ao não cumprimento, pelos alunos, dos seus deveres e obrigações discentes, esperando que o monitor possa entregar algo pronto e acabado em relação ao processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, ainda que diante destas situações tensionadas, prevalecem as boas oportunidades de aprendizado para o monitor, uma vez que o imprime a necessidade de melhor organização, aprofundamento de saberes e diversificação das suas formas de abordagem, com o intuito de produzir melhor transposição didática e, conseqüentemente, se alcançarem melhores desempenhos dos alunos.

Evidentemente, isso contribui de forma positiva para qualificação do monitor como futuro professor, posto que para ensinar é preciso saber ir além do conceito de

“abordar” o conteúdo. Segundo Fonseca (2008), ser professor não é só repassar o conteúdo, realizar exercícios e elaborar provas. É preciso ir além dessas limitações e buscar utilizar de meios que contribuam e favoreçam no processo de construção do aprendizado.

Categoria Temática 4 - Possíveis dificuldades e/ou problemáticas enfrentadas com as experiências vivenciadas

Nesta categoria, expõem-se as principais problemáticas apresentadas pelos monitores e orientadores durante suas vivências no programa, permitindo-se notar um descontentamento, por parte dos envolvidos, especialmente em função da infrequência dos alunos, na busca da assistência da monitoria, repercutindo na fragilização das suas potencialidades para a melhoria do ensino e aprendizagem. A seguir, apresentam-se alguns dos registros que podem atestar o que está sendo posto.

Não diria dificuldade, acredito que a proposta poderia apresentar um resultado melhor se houvesse um maior envolvimento dos alunos com o programa de monitoria e se a instituição pudesse fomentar financeiramente os bolsistas de modo que os permitisse se dedicar melhor à monitoria. M4

A falta de procura pela monitoria por parte dos discentes, assim como, a falta de incentivo e divulgação por parte do professor da disciplina para os alunos. Muitas vezes, no meu horário de monitoria, eu ficava estudando algo pessoal ou algo sobre a disciplina da monitoria, porque ninguém me procurava nos meus horários [...]. M5

Vejo apenas duas dificuldades no processo de monitoria até hoje: a falta de bolsa para os monitores, o que limita o número de participantes, já que nem todos podem dispor de um horário para trabalho não remunerado, e a baixa adesão dos discentes das disciplinas no decorrer dos semestres nos horários de monitoria (com exceção dos dias antes da prova, quando então o monitor é bem procurado. O2

A maior dificuldade do programa de monitoria é a adesão dos alunos, que necessitam desse suporte fora da sala de aula, mas não o buscam com a frequência adequada. Os alunos precisam de uma maior conscientização desse espaço e de sua importância na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. O4

De fato, Silva e Belo (2012) ressaltam que em certas ocasiões as atividades de monitoria, desenvolvidas dentro das universidades, são pouco aproveitadas por parte de alguns alunos que desprezam esta prática, dispensando o suporte didático o qual é ofertado como subsídio para o desempenho acadêmico. Outros estudos confirmam esta desvalorização, por parte dos alunos, a exemplo de um estudo realizado no Instituto Federal do Ceará, Campus Sobral. O referido estudo comprova o desconhecimento, de alguns alunos, acerca das atividades realizadas pelo monitor e destaca a possibilidade de afetar negativamente a formação dos alunos, uma vez que eles se privam de buscar por melhorar seu desempenho no curso, através de uma prática que oferece recursos que muitas vezes não é oferecido pelo professor (NETO; PARENTE; FRAGA, 2019).

Assim, é importante que os alunos revejam seus posicionamentos em relação as práticas que subsidiam o processo de aprendizagem. Quando o estudante desfruta dos serviços oferecidos pelo monitor, ele se mostra como um sujeito interessado e que valoriza a construção do seu conhecimento, aproveitando as oportunidades que as instituições de ensino oferecem (SILVA; BELO, 2012).

Ressalta-se, portanto, a importância que o programa da monitoria exerce, em função da melhoria do desenvolvimento acadêmico. Isto pode ser comprovado a partir dos registros dos sujeitos, em que se atesta a forma como a monitoria repercute, significativamente, no processo ensino-aprendizagem, destacando o quanto esta prática é enriquecedora para os que dela participam.

A troca de conhecimentos e experiência entre o monitor e alunos é enriquecedor para os dois lados, pois trata-se de uma relação de ensino-aprendizagem mais “estreita”, entre um aluno que já teve aquela experiência de aprendizagem e com alunos que estão vivenciando pela primeira vez. M1

É uma maneira de auxiliar até mesmo os alunos que são mais tímidos, que não conseguem tirar suas dúvidas na hora da aula devido à vergonha. Assim, permite trazer o aluno para mais perto da disciplina, uma vez que os professores não possuem tempo extra suficiente para atender todos os alunos em outros turnos, devido a quantidade de aulas que eles precisam ministrar. M8

Uma vez que temos a possibilidade de sedimentarmos o conhecimento adquirido, a possibilidade de o aluno conhecer melhor sobre os temas e aprender o conteúdo, faz com que tenham a capacidade de fixar melhor a disciplina ministrada. O5

O aluno monitor reforça os conteúdos abordados em sala de aula, utilizando muitas vezes uma didática mais acessível à realidade do aluno em atendimento. Destaca-se também o atendimento de forma direta a aqueles alunos com maior dificuldade em assimilar os conteúdos, trabalhando exatamente nas causas. O4

Para Antunes et al. (2016), à medida que ocorre o avanço do semestre, conseqüentemente, as disciplinas se mostram cada vez mais complexas. Logo, esta realidade vivenciada pelos discentes reforça à necessidade de lhes ser exercida uma assistência mais individualizada, podendo esta ser desempenhada através da participação dos monitores.

Silva et al. (2017) ressalta que a monitoria, além de possibilitar que os conhecimentos aprendidos em sala de aula tenham um maior aperfeiçoamento, permite obter um trabalho conjunto entre estudantes e docentes, de modo que as dificuldades no aprendizado sejam minimizadas e assim se contribua para um bom resultado escolar.

Dessa forma, as atividades de monitoria refletem algo bastante positivo na formação do aluno, especialmente na formação profissional do aluno monitor, permitindo, assim, que sua construção seja fortalecida à medida que são proporcionadas as mais diversas vivências no contexto acadêmico (CHAVES; BARBOSA; THERRIEN, 2017).

Mediante as concepções dos envolvidos na pesquisa, as contribuições que a

monitoria pode conferir à formação, enquanto discente e docente, estão relacionadas ao processo de construção e aperfeiçoamento do aprendizado, de modo que lhes permitam um melhor desenvolvimento de suas práticas.

Acredito que domínio da disciplina da qual fui monitor, polimento da minha habilidade de transposição didática, maior conhecimento sobre os fatores que regem o processo de ensino-aprendizagem, além de me proporcionar uma experiência didática com uma turma de ensino superior. M4

Saber relacionar melhor a teoria com a prática, ter uma melhor postura em sala de aula, conhecer melhor o mundo laboratorial, ter experiências em aulas práticas, conseguir repassar com exatidão os conteúdos estudados, adquirir mais conhecimento sobre os temas abordados em sala de aula, dentre vários outros. M7

Me ajudou, acima de tudo, a fazer um melhor planejamento das minhas aulas e das minhas atividades. O1

O de refletir sobre as práticas pedagógicas. O aluno quando conversa, dá ideias, também nos faz refletir sobre nossas prática. O3

Os relatos apresentados anteriormente podem reforçar que a monitoria é tida como de grande valor, nas diferentes dimensões, pois de um lado atua como contribuidora na melhoria do ensino, e de outro se mostra como um espaço de formação tanto para o monitor, quanto para o professor orientador (BELO; FARIA, 2015).

Para tanto, o significado da monitoria vai muito além da obtenção de um título, posto que existem diferentes aspectos que excedem tal conquista, a exemplo disto é o ganho intelectual do aluno monitor, sua contribuição dada aos alunos monitorados, bem como a troca de conhecimentos decorrente da relação entre os professores da disciplina e o monitor (MATOSO, 2014).

Considerações Finais

Ao nos depararmos com os resultados desta pesquisa, entendemos que seu objetivo foi alcançado, na medida em que nos foi conferida a oportunidade para analisar, sob a perspectiva dos envolvidos com a monitoria acadêmica (monitores e orientadores), no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE/Campus Acaraú, o significado que estes atribuem ao referido instrumento de formação.

A partir dos achados, infere-se que a monitoria acadêmica tem reflexos significativos no processo de ensino-aprendizagem, mas que, para o alcance máximo do seu potencial formativo, lacunas precisam ser sanadas em se tratando de experiências desenvolvidas no campo da formação inicial.

A totalidade dos pesquisados compreende a monitoria como uma importante ferramenta de contribuição no processo de ensino e aprendizagem durante a graduação

que, como consequência, fortalece a experiência formativa de monitores para o exercício da docência.

Foi amplamente reforçada a ideia que, quando em período de atividades da monitoria, o aluno monitor poderá estar vivenciando diferentes realidades do seu cotidiano de formação e de forma antecipada poderá experimentar os primeiros “prazeres” e “contratempos” da sua futura profissão.

Do mesmo modo, ao tempo em que esses monitores desenvolvem habilidades inerentes ao contexto da ação docente, fortalecem sua formação para esta área de atuação profissional e colaboram com o aprendizado de seus pares.

Observou-se, portanto, que as atividades desenvolvidas durante o programa da monitoria estiveram, de fato, voltadas para o favorecimento do processo ensino e aprendizagem. No entanto, como dito anteriormente, ainda foi possível perceber a necessidade apontada para maior valorização deste programa, no sentido de ser mais procurado pelos alunos que necessitam de um maior acompanhamento, o que poderia lhes proporcionar melhores resultados no que tange ao desenvolvimento educacional e curricular durante o curso de licenciatura.

Portanto, os resultados deste estudo apontam para a importância do fortalecimento da monitoria acadêmica em âmbito institucional, na perspectiva de que possa ser fomentada em todo o contexto da formação inicial.

Referências

ANTUNES, S. S. *et al.* A importância do monitor para o processo de formação acadêmica, otimizando o aprendizado. *In: Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 2., 2016, Campina Grande: Anais [...].* Campina Grande, 2016. p. 1-5. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/22570>. Acesso em: 08 fev 2020.

BARBOSA, M. G.; AZEVEDO, M. E.; OLIVEIRA, M. C. A. Contribuições da monitoria acadêmica para o processo de formação inicial docente de licenciandas do curso de Ciências Biológicas da FACEDI/UECE. *In: ENEBIO E II EREBIO REGIONAL, 5., 2014. Anais [...].* São Paulo, 2014 p. 5471-5476.

BELO, V. M. G.; FARIA, S. C. Estudo do programa de monitoria desde a sua fundação até sua implementação no curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. *In: Simpósio Científico-Cultural (SCIENCULT), v. 6, n. 1, 2015, Paranaíba. Anais [...].* Paranaíba, 2015. p. 153-166.

CAVALCANTE, S. S. *et al.* Monitoria de biologia – ferramenta auxiliadora no processo de ensino e de aprendizagem. *In: Congresso Nacional de Educação, 4., 2019, João Pessoa. Anais [...].* Campina Grande, 2019. p. 1-5. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/61149>. Acesso em: 09 Dez. 2019.

CHAVES, M. J. C.; BARBOSA, E. S.; THERRIEN, S. M. N. Influência da monitoria acadêmica

na formação do ser docente na enfermagem: um relato de experiência. **Revista COCAR**, Belém, v. 11. n. 22, p. 202-227, jul./ dez. 2017.

CORDEIRO, A. S.; OLIVEIRA, B. P. Monitoria acadêmica: A importância para o aluno de licenciatura em química. *In: Encontro de Ciência e Perícia Forenses do RN*, 2., 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal: ANNQ, 2011. p. 1-5.

DIAS, A. M. I. Ser professor(a) universitário(a): monitoria, política e programas institucionais de formação docente. *In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE*, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. [S. l.], 2012. p. 2-12.

FONSECA, T. M. M. **Ensinar X Aprender - Pensando a prática pedagógica**. PONTA GROSSA – PR: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

GALDINO, E. T. S.; ABRANTES, K. N. F. C. DESAFIOS DA MONITORIA ACADÊMICA: PERCEPÇÃO DOS ALUNOS MONITORES E MONITORADOS. **Encontro de Extensão, Docência e Iniciação Científica (EEDIC)**. [S. l.], v. 5, n. 1, mar. 2019. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/eedic/article/view/3061/2620>. Acesso em: 08 jan. 2020.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? *In: GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Cap. 4, p.41-56.

LIRA, M. O. *et al.* Contribuições da monitoria acadêmica para o processo de formação inicial docente de licenciandos em ciências biológicas da UEPB. *In: Congresso Nacional de Educação*, 2., 2015, Campina grande. **Anais [...]**. Campina Grande, 2015. p. 9. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15677>. Acesso em: 09 fev. 2019

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MATOSO, L. M. L. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência. **Catussaba: Revista Científica da Escola da Saúde-UNP**, Natal, Ano 3, n. 2, p.77-83, abr./ set. 2014.

NATÁRIO, E. G.; SANTOS, A. A. A. Programa de monitores para o ensino superior. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 27(3)., p. 355-364, jul. / set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/VNy8x9W5st93VFJ7Lcs9RjP/?lang=pt>. Acesso em: 08 Jan 2020.

NETO, J. G. P.; PARENTE, N. N.; FRAGA, W. B. Uma análise das concepções discentes acerca da monitoria no curso de Licenciatura em Física no IFCE. **Rev. Docência Ens. Sup**, Belo Horizonte, v. 9, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2587>. Acesso em: 09 Dez 2019.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – Características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. *InFor*, **Rev. NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 355-381, 2016.

NUNES, J. B. C. **Monitoria acadêmica: espaço de formação**. *In: (Orgs.)*. – Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN. Coleção Pedagógica, n. 9, p. 45-57, 2007.

PEREIRA, J. D. **Monitoria: uma estratégia de aprendizagem e de iniciação à docência**. *In:*

(Orgs.). Natal, RN: EDUFRRN – Editora da UFRN. Coleção Pedagógica, n. 9, p. 69-80, 2007.

RABELO, I. D. M. *et al.* Monitoria em psicologia: Uma experiência acadêmica. **Caderno De Graduação - Ciências Humanas e Sociais**, Alagoas, v. 3, n. 3, p. 157-168, nov. 2017.

SILVA, I. A. M. *et al.* Monitorias: atividade acadêmica que contribui para a permanência e êxito dos estudantes no IFTM Campus Ituiutaba. In: MARTINS, A. P. *et al.* (org.). **Processos e práticas de ensino no IFTM: o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes**. 1. ed. Uberaba-MG: IFTM, 2017. cap. 1, p. 13-28.

SILVA, R. N.; BELO, M. L. M. Experiências e reflexões de monitoria: contribuição ao ensino-aprendizagem. **Scientia Plena**, Aracaju, n. 7, v. 8, p. 1-6, jul. 2012. Disponível em: <https://www.scientiaplenu.org.br /sp/article/view/822/553>. Acesso em: 09 dez. 2019.

SOUZA, R. O.; NERY, V. S. C. Formação para a docência no ensino superior: Estudos sobre os saberes docentes e programas de monitoria. **MARGENS - Revista Interdisciplinar, [S. l.]**, vol. 10. n. 14. p. 75-94, jun, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/4250/0>. Acesso em: 09 fev. 2019.

STEFANELLO, F.; JUNIOR, M. L. J.; BEATRICI, A. F. A monitoria acadêmica com estudantes do ensino técnico e a intervenção na aprendizagem. In: Seminário de Educação, Tecnologia e Sociedade, 22., 2017, Taquara. **Revista Redin, [S. l.]**, v. 6, n. 1. p. 11, 2017.

Recebido: 23.06.2021

Aprovado: 13.12.2021

Jogo Ping Pong Aritmético como apoio no processo ensino-aprendizagem das operações básicas: um relato de experiência

Game Ping Pong Aritmético as a support in the teaching-learning process of basic operations: an experience report

*Rahilson Dias Costa¹
Francisco Eteval da Silva Feitosa²*

Resumo

O presente trabalho trata do desenvolvimento e estudo de um jogo digital educativo intitulado “Ping Pong Aritmético”, aplicado para auxiliar nos estudos das operações aritméticas nos primeiros anos do Ensino Fundamental anos finais. A pesquisa realizada é caracterizada como um método de abordagem exploratória descritiva. O recurso pedagógico foi utilizado por 230 alunos de três escolas da rede pública de Manaus - AM. A coleta de dados foi feita a partir da realização de observações, questionários e entrevistas e contou com a colaboração de 23 acadêmicos do PIBID Matemática da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. O jogo foi inicialmente pensado para ser jogado de forma presencial, devido a pandemia, as regras foram adaptadas para que pudesse ser realizado por meio remoto. A aplicação do jogo evidenciou de início a dificuldade dos estudantes com as operações básicas e posteriormente uma melhora em relação a essas operações. O jogo teve uma avaliação positiva dos acadêmicos que se mostraram dispostos em fazer uso desse recurso em suas aulas. Por fim, a dinâmica em grupo permitiu, mesmo nesses tempos difíceis de pandemia, proporcionar uma espécie de “socialização a distância”, quebrando a monotonia das aulas online.

Palavras-chave: Ping Pong Aritmético. Matemática. Operações básicas.

Abstract

The present work deals with the development and study of an educational digital game entitled "Ping Pong Arithmetic", applied to aid in the study of arithmetic operations in the first years of the final years of elementary school. The research conducted is characterized as a descriptive exploratory approach method. The pedagogical resource was used by 230 students from three public schools in Manaus - AM. The data collection was made from observations, questionnaires and interviews and counted with the

¹ Licenciando em Matemática pela Universidade Federal do Amazonas e foi bolsista do Programa de Iniciação Científica e Mestrado (PICME) da CAPES. E-mail: rahilson1910@gmail.com

² Doutorado em Matemática pela Universidade Federal do Amazonas (2016) e Pós-Doutorado em Educação Matemática pela PUC-SP. Atualmente é professor adjunto no Departamento de Matemática da Universidade Federal do Amazonas e professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM-UFAM). E-mail: sfeitosa@ufam.edu.br

collaboration of 23 academics of PIBID Mathematics of the Federal University of Amazonas - UFAM. The game was initially designed to be played in person, but due to the pandemic, the rules were adapted so that it could be played remotely. The application of the game showed at first the difficulty of the students with the basic operations and then an improvement in relation to these operations. The game had a positive evaluation from the students, who were willing to use this resource in their classes. Finally, the group dynamics allowed, even in these difficult times of pandemic, to provide a kind of "distance socialization", breaking the monotony of online classes.

Keywords: Ping Pong Aritmético. Mathematics. Basic operations.

Introdução

A experiência aqui relatada e analisada foi desenvolvida no seio do projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) vinculado ao curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Amazonas, Campus de Manaus. Tal experiência foi vivenciada com turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental anos finais, de três escolas públicas com estudantes na faixa etária de 11 a 15 anos.

O objetivo da atividade, definido em parceria com os professores de Matemática das turmas envolvidas e com os acadêmicos participantes do PIBID, foi suprir uma dificuldade identificada, em relação ao aprendizado das operações básicas de adição, subtração, divisão, multiplicação, radiciação e potenciação.

Nosso propósito é contribuir mais intensamente na formação dos estudantes propondo a utilização de um jogo para que se tornem capazes de interagir corretamente com as relações matemáticas da tabuada e possam memorizá-la, para que possam, durante as aulas, ganhar tempo e concentrar esforços na compreensão e resolução de problemas. Santomauro (2011) ao citar Watabe explica que:

Ter a tabuada na ponta da língua libera o aluno para se preocupar com outros desafios do problema”, afirma Leika Watabe, formadora de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. (SANTOMAURO, B. 2011, p. 37)

A partir das ações realizadas pelos acadêmicos, verificou-se que tal dificuldade apresentada pelos estudantes, já presente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é um dos fatores que agravam ainda mais a situação dos mesmos ao avançarem de um ano a outro. Isto porque a Matemática é uma disciplina sequencial, onde é necessária a aprendizagem de um conhecimento básico para o desenvolvimento de um conhecimento mais elevado (GONZATTO, 2012).

Durante a resolução de problemas, os estudantes apresentam dificuldades na identificação da operação a ser realizada e, quando a identificam, cometem erros na operacionalização de seu algoritmo (GALDINO, 2016; MATOS, 2017). Outros estudos já identificaram esse problema. Agranionih, Enricone e Zatti (2009) apresentam um relato parcial das dificuldades observadas em alunos da 5ª série do ensino fundamental de 17

escolas públicas da cidade de Erechim/RS na resolução de cálculos envolvendo o algoritmo tradicional da divisão. Johnson e Myklebust (2007) destacam oito distúrbios que podem ser encontrados nas crianças com dificuldades com aritmética, entre eles Incapacidade para executar operações aritméticas.

Silva et al. (2014) considera que um dos principais motivos deste problema é o desinteresse e falta de motivação por parte dos alunos, a visão negativa dos estudantes de que a Matemática é chata e difícil.

Para o enfrentamento dessa situação, optamos pelo jogo como estratégia de ensino, pois de acordo com De Moura (1992) o professor o faz com uma intenção: propiciar a aprendizagem e ao fazer isto tem como propósito o ensino de um conteúdo ou de uma habilidade.

Foi então que desenvolvemos o jogo “Ping Pong Aritmético” e solicitamos aos professores e aos licenciandos participantes do PIBID, que aplicássemos junto aos alunos o jogo visando contribuir para sua aprendizagem das operações básicas. Trazemos inicialmente alguns estudos que recorreram ao jogo como recurso para o ensino de matemática. Em seguida apresentamos o desenvolvimento do jogo e descrevemos os procedimentos metodológicos. Por fim, apresentamos nossa análise e discussões do estudo.

Jogos digitais e Ensino de Matemática

Os serious games podem ser caracterizados como “uma terminologia que foi estabelecida na década de 1970 e caracteriza jogos como dispositivos educacionais para quaisquer faixas etárias e situações diversificadas” (LEMES, 2014). Ainda segundo Lemes (2014):

muito pode se dizer dos benefícios do uso de jogos eletrônicos em salas de aula. Se jogos não voltados à educação já são capazes de trazer benefícios, como melhorias no raciocínio lógico e de solução de problemas, jogos eletrônicos voltados à educação contribuem de maneira ainda mais ampla, e ao mesmo tempo, específica. Estes jogos podem ser personalizáveis de acordo com as necessidades dos alunos em questão e permitem uma progressão lógica e apropriada no contato com novos conceitos. Enquanto na sala de aula um aluno pode ficar para trás ao não compreender completamente um conceito enquanto sua sala parte para conceitos mais complexos, em um jogo o aluno precisa compreender necessariamente um conceito antes de avançar para a próxima fase. O aluno pode ainda repetir uma mesma etapa até aprender o que lhe é apresentado.

No trabalho de De Moraes e Colpani (2018), é apresentado o desenvolvimento do serious game, chamado Flip Math, com o objetivo de auxiliar os alunos do ensino fundamental na aprendizagem da Matemática Básica. Neste serious game, são trabalhados a adição, subtração, multiplicação, divisão e prioridade de sinais. Com o intuito de analisar o potencial do jogo como uma ferramenta de auxiliar no ensino de

matemática, os pesquisadores realizaram uma avaliação quantitativa e uma avaliação qualitativa. Na avaliação quantitativa foram mensurados cada um dos conceitos trabalhados através de questionários preenchidos pelo professor, referentes a cada aluno, antes e depois do uso do jogo. Os autores analisaram estatisticamente os dados teste t. Para a avaliação qualitativa, foi aplicado um questionário visando a analisar a usabilidade técnica e pedagógica do jogo. Segundo os autores, os resultados de ambas as análises mostraram que o serious game Flip Math provou ser uma ótima ferramenta quando utilizado em sala de aula, onde os alunos evoluíram em cada um dos conceitos trabalhados após o uso do jogo, devido à forma intuitiva como os conteúdos são exibidos e a capacidade da ferramenta de motivar os alunos durante os desafios.

No artigo de Franco, Lorenzi e Peres (2014), é descrito o desenvolvimento do Castelo da Matemática: um jogo educacional do gênero adventure em texto, voltado para o ensino, que permite ao professor visualizar o desempenho do aluno. Tal jogo poderá ser aplicado a diversas matérias, apresentando tópicos relacionados à matéria. Para fins de validação do jogo que foi desenvolvido, a matemática foi utilizada como tema principal do ambiente, onde a criança é avaliada pelo seu desempenho ao realizar diferentes enigmas, que serão apresentados em níveis progressivos de dificuldade. Para o teste do protótipo do Castelo da Matemática, foram 118 voluntários, com 98 da área tecnológica e 20 composta pela área matemática. Estas amostras distintas foram escolhidas para oferecer resultados voltados tanto para aspectos funcionais do jogo (usabilidade, layout, questões técnicas) quanto sua utilidade como ferramenta de aula. Com base nos resultados coletados nos testes, os autores concluíram que o castelo da matemática é funcional e seu uso pode ser relevante em sala de aula. Esses resultados mostraram que a ferramenta é útil no auxílio do ensino, servindo de ferramenta de controle para os professores e ajudando os alunos a aprenderem de forma mais prazerosa.

O artigo de Madeira, Câmara, Beserra e Tavares (2015) apresenta o Mathmare, um jogo de plataforma instigante e divertido, envolvendo desafios matemáticos do Ensino Médio com o intuito de aumentar o interesse dos alunos pelas aulas de matemática neste nível específico da educação. Mathmare foi experimentado e avaliado em diversas turmas de uma disciplina de nivelamento em matemática oferecida para alunos ingressantes do nível superior, obtendo resultados bastante positivos. Graças a esses resultados, os autores planejam dar continuidade a este trabalho, desenvolvendo novos desafios matemáticos para serem integrados na plataforma de Mathmare a fim de realizar novos experimentos. Além disso, os mesmos já possuem em mente o desenvolvimento de novos jogos com a mesma dinâmica envolvendo outras disciplinas nas quais os alunos também sentem atualmente bastante dificuldade em sala de aula.

Desenvolvimento do aplicativo “Ping Pong Aritmético”

A inspiração para a criação do Ping Pong Aritmético veio de outro aplicativo já existente na Google Play Store, chamado “Math Pong”. Esse aplicativo foi encontrado após uma pesquisa por serious games disponíveis na loja, e logo chamou atenção pela sua simplicidade e jogabilidade divertida. A Figura abaixo mostra como era o Math Pong, e como ele influenciou o nosso aplicativo.

Figura 1. Imagens do jogo Math Pong.



Fonte: <https://apkpure.com/math-pong/com.oyundongusu.gameloopergames.mathpong>

O Math Pong então foi apresentado para vários professores, pais e alunos, através de eventos como a 1ª e 2ª Feira Amazonense de Matemática, e o Laboratório Itinerante de Matemática. O feedback obtido nesses eventos foi bastante positivo, com o público elogiando a simplicidade e jogabilidade do mesmo. Foi despertado então um interesse em fazer um jogo próprio, com a mesma jogabilidade do Math Pong, mas com maiores opções de customização, e com um foco maior na tabuada básica, para verificar a eficácia do jogo como auxiliar no ensino da tabuada.

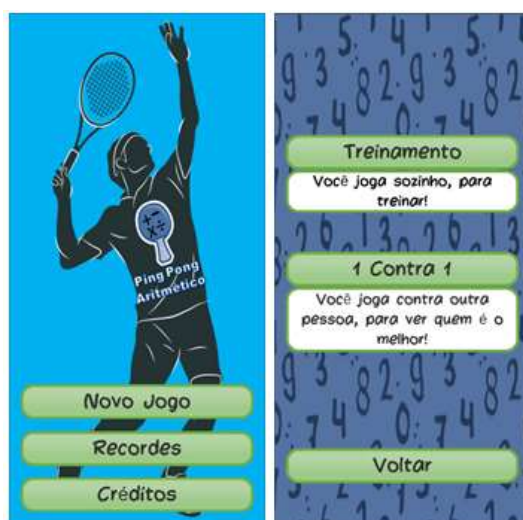
O serious game Ping Pong Aritmético é uma nova roupagem do jogo Math Pong, ou seja, as mecânicas fundamentais são as mesmas, mas a apresentação e algumas mecânicas do jogo foram melhoradas. O jogo foi feito na game engine Unity, esta sendo definida como “uma biblioteca, um pacote de funcionalidades que são disponibilizadas para facilitar o desenvolvimento de um jogo e impedir que sua criação tenha que ser feita do zero” (TecMundo, 2021). A ideia principal foi refazer o Math Pong e expandir as possibilidades de jogo possíveis.

Podemos destacar duas diferenças principais entre os dois jogos. A primeira é que o Math Pong trabalha apenas com as quatro operações fundamentais (soma, subtração, multiplicação e divisão), enquanto que o Ping Pong Aritmético trabalha com essas mesmas operações, mas adiciona a possibilidade de trabalhar com potenciação (apenas números no intervalo de 0 a 20, elevados por 0, 1 e 2) e raiz quadrada (apenas raízes exatas, no intervalo de 0 a 400). A segunda é no modo dois jogadores, que no Math Pong

o vencedor era decidido em apenas um round, enquanto que no Ping Pong Aritmético, partidas são decididas na forma de melhor de 5, aumentando o tempo de jogo, e deixando as partidas mais disputadas.

O serious game Ping Pong Aritmético possui dois modos. O primeiro é o modo treinamento, onde o jogador tenta acertar o maior número de questões possível, e o modo dois jogadores, onde dois jogadores “rebatem” as questões um para o outro, até que um deles erre a questão, ou deixe que a mesma encoste em seus botões de resposta. O modo de dois jogadores é jogado com os dois participantes usando um mesmo dispositivo móvel, pois até o momento que esse artigo foi escrito, não foi possível implementar um modo online, para partidas a distância. Após selecionar o modo desejado, o jogador terá que escolher entre três seções que irão determinar o assunto matemático a ser trabalhado: Quatro Operações, Potenciação (apenas por 0,1 e 2), e Raiz Quadrada. Escolhida a seção desejada, o jogador possui mais três opções que determinam o conjunto de números a ser trabalhado, podendo escolher entre números positivos, números negativos e misto. A Figura 2 mostra melhor como é a tela principal do Ping Pong Aritmético.

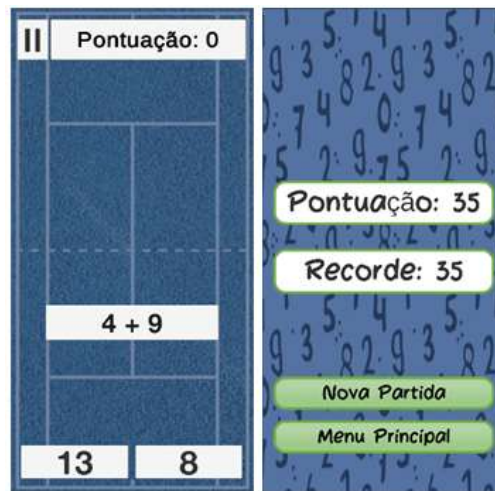
Figura 2. Imagens das telas iniciais do Ping Pong Aritmético



Fonte: Acervo da Pesquisa

O principal objetivo do jogo é realizar o cálculo da operação matemática apresentada, que se move pela tela em direção aos botões de resposta, sem errar, e antes que esta operação faça contato com os mesmos, o que caso aconteça, resulta em um game over. No modo treinamento, uma nova operação é gerada após cada acerto, e a velocidade é levemente aumentada. Nesse modo, o objetivo é simplesmente acertar o maior número de operações possíveis, sendo que a pontuação é constantemente mostrada ao jogador na parte superior da tela. A maior pontuação obtida pelo jogador, separada pelas combinações de assunto e conjunto selecionadas, será salva na área “Recordes” no menu principal. O modo treinamento é mostrado com mais detalhes na Figura 3 abaixo.

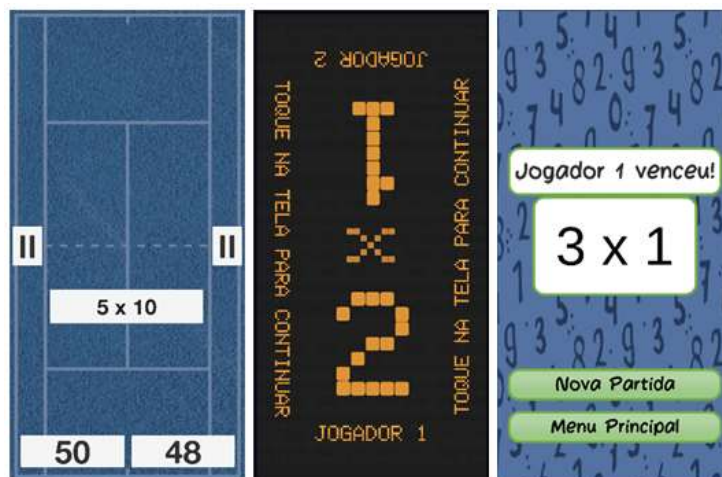
Figura 3. Imagens do modo treinamento do Ping Pong Aritmético



Fonte: Acervo da Pesquisa

No caso do modo de dois jogadores, os jogadores ficam “rebatendo” a operação um para o outro, respondendo de maneira correta. Caso um dos jogadores erre a questão, ou deixe a operação encostar nos botões de resposta, o oponente ganha um ponto. Aquele que fizer três pontos primeiro é declarado o vencedor. A Figura 4 abaixo ilustra o modo de dois jogadores do aplicativo.

Figura 4 do modo de dois jogadores do Ping Pong Aritmético



Fonte: Acervo da Pesquisa

A interface de usuário foi toda feita usando as ferramentas disponíveis no Unity3D, enquanto que a funcionalidade do jogo foi feita com o auxílio de scripts em C#. “De maneira direta, scripts são “roteiros” seguidos por sistemas computacionais e trazem informações que são processadas e transformadas em ações efetuadas por um programa principal” (TecMundo, 2021). Neste trabalho, destacaremos apenas o script principal, que constrói as operações e verifica se estão certas. O script funciona da seguinte forma: primeiro, é verificado qual dos modos de jogo foi selecionado (Quatro Operações,

Potência ou Raiz Quadrada);

- Se o assunto escolhido foi Quatro Operações, então é verificado o grupo de números a ser trabalhado (Positivos, Negativos ou Misto);
 - Se o assunto escolhido foi Quatro Operações, e o grupo escolhido foi o dos Positivos, então um número b é sorteado no intervalo de 0 a 3, com cada número representando uma operação (0 = Soma; 1 = Subtração; 2 = Multiplicação; 3 = Divisão);
 - Se $b = 0$:
 - São sorteados outros dois números a e c , com $0 \leq a \leq 10$, e $0 \leq c \leq 10$;
 - a e c são somados, a operação é montada e colocada em display na barra central, e a resposta certa é guardada em uma variável;
 - A resposta certa e uma resposta errada são colocados aleatoriamente nos botões de resposta;
 - Se $b = 1$:
 - São sorteados outros dois números a e c , com $0 \leq a \leq 10$, e $0 \leq c \leq 10$;
 - a e c são subtraídos, a operação é montada e colocada em display na barra central, e a resposta certa é guardada em uma variável;
 - A resposta certa e uma resposta errada são colocados aleatoriamente nos botões de resposta;
 - Se $b = 2$:
 - São sorteados outros dois números a e c , com $0 \leq a \leq 10$, e $0 \leq c \leq 10$;
 - a e c são multiplicados, a operação é montada e colocada em display na barra central, e a resposta certa é guardada em uma variável;
 - A resposta certa e uma resposta errada são colocados aleatoriamente nos botões de resposta;
 - Se $b = 3$:
 - São sorteados outros dois números a e c , com $0 \leq a \leq 100$, e $1 \leq c \leq 10$ (Para evitar a divisão por zero);
 - a é dividido por c , a operação é montada e colocada em

- display na barra central, e a resposta certa é guardada em uma variável;
- A resposta certa e uma resposta errada são colocados aleatoriamente nos botões de resposta;
- Se o assunto escolhido foi Quatro Operações, e o grupo escolhido foi o dos Negativos, ou dos Mistos, os processos acima são os mesmos. O que difere são os intervalos de a e c;
 - Para os Negativos:
 - Se $b = 0$, então $-10 \leq a \leq 0$ e $-10 \leq c \leq 0$;
 - Se $b = 1$, então $-10 \leq a \leq 0$ e $-10 \leq c \leq 0$;
 - Se $b = 2$, então $-10 \leq a \leq 0$ e $-10 \leq c \leq 0$;
 - Se $b = 3$, então $-100 \leq a \leq 0$ e $-10 \leq c \leq -1$;
 - Para os Mistos:
 - Se $b = 0$, então $-10 \leq a \leq 10$ e $-10 \leq c \leq 10$;
 - Se $b = 1$, então $-10 \leq a \leq 10$ e $-10 \leq c \leq 10$;
 - Se $b = 2$, então $-10 \leq a \leq 10$ e $-10 \leq c \leq 0$;
 - Se $b = 3$, então $-100 \leq a \leq 100$ e $-10 \leq c \leq 10$ (Neste caso, se o programa sortear $c = 0$, um novo sorteio é feito antes de fazer a divisão);
 - Se o assunto escolhido foi Potência, então é verificado o grupo de números a ser trabalhado (Positivos, Negativos ou Misto);
 - Se o assunto escolhido foi Potência, e o grupo escolhido foi o dos Positivos:
 - São sorteados outros dois números a e c, com $0 \leq a \leq 20$, e $0 \leq c \leq 2$;
 - a é elevado a c, a operação é montada e colocada em display na barra central, e a resposta certa é guardada em uma variável;
 - A resposta certa e uma resposta errada são colocados aleatoriamente nos botões de resposta;
 - Se o assunto escolhido foi Potência, e o grupo escolhido foi o dos Negativos, ou dos Mistos, os processos acima são os mesmos. O que difere são os intervalos de a;
 - Para os Negativos, o intervalo é $-20 \leq a \leq 0$;
 - Para os Mistos, o intervalo é $-20 \leq a \leq 20$;
 - Se o assunto escolhido foi Raiz Quadrada, então é verificado o grupo de números
-

a ser trabalhado (Positivos, Negativos ou Misto);

- Se o assunto escolhido foi Raiz Quadrada, e o grupo escolhido foi o dos Positivos:
 - É sorteado um número a , com $0 \leq a \leq 400$;
 - É calculada a raiz quadrada de a , a operação é montada e colocada em display na barra central, e a resposta certa é guardada em uma variável;
 - A resposta certa e uma resposta errada são colocados aleatoriamente nos botões de resposta;
- Se o assunto escolhido foi Raiz Quadrada, e o grupo escolhido foi o dos Negativos, ou dos Mistos, os processos acima são os mesmos. O que difere é que se o grupo selecionado foi o dos negativos, é colocado um sinal negativo ao lado da raiz (Ex.: $-\sqrt{400}$). No caso dos mistos, é selecionado aleatoriamente se a raiz aparecerá positiva ou negativa.

Depois de concluídos esses processos, a barra central irá exibir a operação completa, e os botões do jogador irão conter duas opções de resposta diferentes. No modo de um jogador, se o mesmo apertar no botão com a resposta certa, ele ganha mais um ponto, e a barra central é “rebatida” para a parte superior da tela, em direção a barra de pontuação, que irá “rebater a barra central de volta para o jogador, com uma nova operação para responder. A cada acerto, a velocidade da barra é levemente aumentada, e o jogo continua até que o jogador erre a questão, ou que não consiga responder a tempo. No modo de dois jogadores, o processo é parecido, mas uma nova questão é gerada assim que um dos jogadores responder corretamente, fazendo assim com que o outro jogador tenha que ficar atento para responder a sua questão a todo momento. Caso um dos jogadores erre a questão, ou não a responda a tempo, o outro jogador ganha um ponto, a aquele que conseguir três pontos primeiro ganha a partida.

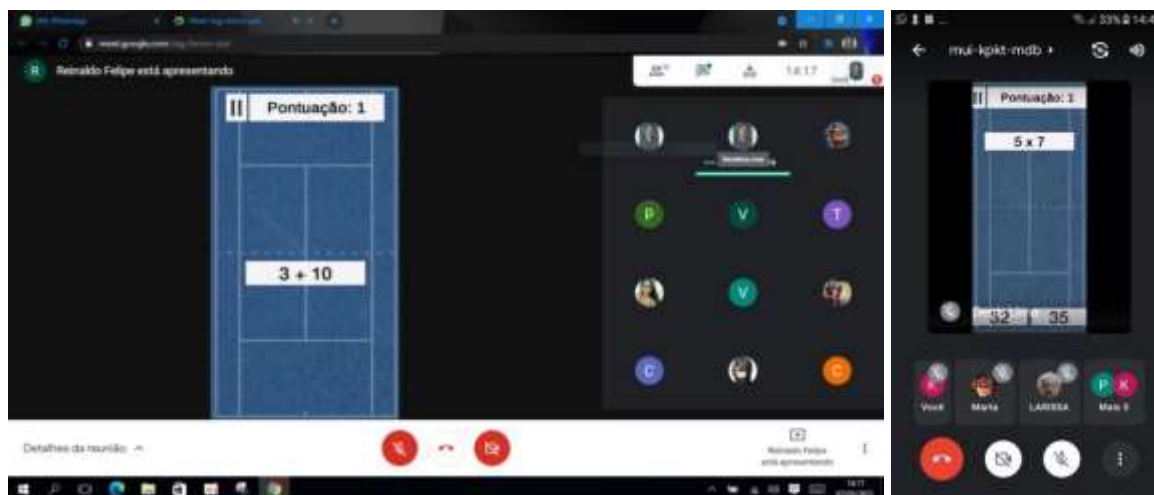
Procedimentos metodológicos

Para nossa pesquisa, utilizamos um método que pode ser caracterizado como uma abordagem exploratória descritiva, que consistiu na criação de uma dinâmica chamada “Torneio de Ping Pong Aritmético”. Participaram desta dinâmica em torno de 230 alunos, de três escolas da rede pública de Manaus-AM. Ajudaram na organização da dinâmica, 23 acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática da UFAM, que participaram de nossa pesquisa como parte de uma atividade do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

A ideia inicial do Ping Pong Aritmético era de realizar um torneio em que os alunos competissem frente a frente, utilizando o modo dois jogadores do jogo. No entanto, isso

não foi possível, devido a pandemia de COVID-19, que interrompeu as aulas presenciais nas escolas de todo o mundo. Com isso, uma nova dinâmica precisou ser organizada, levando em conta o novo modelo de aulas remotas que foi adotado pelas escolas, e o torneio foi executado todo através de reuniões pelo aplicativo Google Meet, conforme mostradas na Figura 5.

Figura 5. Imagens do Torneio Ping Pong Aritmético em execução



Fonte: Acervo da Pesquisa

Os alunos se inscreveram no torneio em grupos de três, sendo que os mesmos eram de mesma série, turma e escola. O torneio foi dividido em três fases: Fase 1 – Disputa entre grupos de mesma turma, Fase 2 – Disputa entre grupos de mesma série e Fase Final – Disputa entre escolas, sendo que cada fase tinha duração de três semanas, e em cada semana, usava-se um tema diferente entre os três disponíveis (Quatro Operações, Potência e Raiz Quadrada) e os grupos participantes estavam agrupados por turmas de suas respectivas séries e escolas.

O processo de disputas ocorreu da seguinte forma:

1. Cada semana do torneio, o monitor de sala escolhia um dia apropriado para a aplicação da dinâmica;
2. Cada grupo presente na sala participava uma única vez;
3. Cada membro do grupo partilhava a tela do seu celular e começava uma partida no modo um jogador, com um tema diferente a cada semana. O mesmo possuía três chances de fazer uma pontuação alta, sendo que nas fases 1 e 2, somente a pontuação mais alta de cada jogador contava para o total do grupo
4. As pontuações mais altas eram somadas, e assim era obtido o total do grupo;
5. O monitor de sala repetia os processos 3 e 4 para cada grupo de alunos presente na sua sala.

6. No final de cada semana, as pontuações eram armazenadas em cartões virtuais, e guardadas em pastas do Google Drive para conferências futuras.

A Fase 1 foi disputada entre equipes da mesma turma e realizada no período de 10/05 a 28/05 de 2021. A Tabela 1 mostra os conteúdos abordados, e as datas de aplicação dos mesmos. Ao final do período, os pontos das equipes foram somados para fazer o ranqueamento, apenas os grupos com as pontuações mais altas passaram para a próxima fase, e a quantidade de grupos que passou para a próxima fase dependeu do número de equipes registradas em cada turma, como mostrado na Tabela 2.

Tabela 1. Datas das disputas entre turmas

Período	Assunto Trabalhado
10/05~14/05	Quatro Operações
17/05~21/05	Potenciação
24/05~28/05	Raiz Quadrada

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 2. Quantidade de grupos classificados por número de grupos em cada turma

Equipes na turma	Equipes classificadas
1	1
2	1
3	2
4	2
5	3

Fonte: Dados da pesquisa

Já a Fase 2 foi disputada entre equipes da mesma série e realizada no período de 31/05 a 18/06 de 2021. A Tabela 3 mostra os conteúdos abordados, e as datas de aplicação dos mesmos. Ao final do período, os pontos das equipes foram somados para fazer o ranqueamento, apenas os grupos com as pontuações mais altas passaram para a próxima fase, e a quantidade de grupos que passou para a próxima fase dependeu do número de equipes registradas em cada turma, como mostrado na Tabela 4.

Tabela 3. Datas das disputas entre turmas

Período	Assunto Trabalhado
31/05~04/06	Quatro Operações
07/06~11/06	Potenciação
14/06~18/06	Raiz Quadrada

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 4. Quantidade de grupos classificados por número de grupos em cada turma

Equipes na turma	Equipes classificadas
1	1
2	1
3	2
4	2
5	3

Fonte: Dados da pesquisa

A fase final foi realizada entre escolas nos dias 01/07 (7º ano) e 02/07 (6º, 8º e 9º ano) executada de forma diferente das outras fases. Por questões de tempo, fizemos todas as disputas referentes a esta fase em apenas dois dias, em uma só reunião do Google Meet. Foram feitas três rodadas, uma logo após a outra, cada uma com um assunto diferente, em compensação, cada grupo tinha apenas uma chance por membro, salvo casos em que um membro faltou, ou teve problemas de internet, nestes casos, a oportunidade do aluno que faltou era passada para um aluno presente. A soma das três pontuações era o total da rodada, e a soma das três rodadas determinava o 1º, 2º e 3º lugares. Todos que participaram da Fase Final ganharam um certificado de participação, enquanto que os três primeiros lugares ganharam medalhas.

Análise e discussão

Para visualizar melhor a influência do aplicativo no aprendizado dos alunos, nós tomamos todas as pontuações que os alunos fizeram na 1ª e 2ª fases do torneio, e resumimos tudo na Tabela 5 a seguir. A 3ª fase não será considerada na nossa análise, devido ao fato de a mesma ter sido realizada com uma dinâmica diferente das outras duas. Isso, combinado ao elevado nível de nervosismo que os alunos apresentaram nessa fase, culminaram em pontuações que destoavam demais das obtidas nas duas outras fases, interferindo em nossas análises.

Tabela 5. Porcentagem de alunos com melhora na pontuação entre as fases do torneio.

% de Alunos que aumentaram a pontuação da 1ª para a 2ª Fase			
Turmas	Quatro Operações	Potência	Raiz Quadrada
6º Ano	20%	66,7%	60%
7º Ano	44,4%	88,9%	92,6%
8º Ano	46,67%	66,7%	80%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Podemos observar na Tabela 5, que entre as quatro turmas, o 6º ano foi a com

menor crescimento se tratando da parte de Quatro Operações. Acreditamos que as dificuldades intrínsecas dos alunos nas operações básicas de adição, multiplicação, subtração e divisão foi um fator preponderante. Essa turma obteve um crescimento maior nas operações de Potência e Raiz quadrada, assim como as outras turmas. A turma do 7º ano, embora tenha apresentado apenas 44,4% de aproveitamento nas Quatro Operações, foi a que chegou mais próximo de 100% de melhora, no assunto de Raiz Quadrada. Também cabe destacar os quase 90% de aumento dessa turma em Potência. Já a turma do 8º ano, foi a que obteve maior melhora na categoria Quatro Operações. Cabe ressaltar que nenhuma das quatro turmas obteve mais que 50% de melhora nessa categoria.

Podemos também perceber que entre as quatro turmas, a turma do 9º ano foi a que obteve as menores taxas de crescimento em todos os conteúdos, exceto nas quatro operações básicas. Isso de certa forma é preocupante, visto que, comparado com as demais turmas, estes alunos já estudam os assuntos abordados a mais tempo. Além disso, são alunos com vias a ingressar no ensino médio, onde esses conteúdos são conhecimentos prévios elementares.

De modo geral, percebe-se que as menores taxas de aumento na pontuação da primeira para a segunda fase são da categoria Quatro Operações básicas. Acreditamos que isso se deve ao fato dessa categoria apresentar as quatro operações básicas aleatoriamente, uma após a outra, exigindo ainda mais precisão e pensamento crítico do que os outros modos, que apresentam apenas uma operação continuamente. Isso também ajuda a explicar porque estas outras duas categorias obtiveram pontuações e melhoras mais elevadas em comparação com a categoria Quatro Operações. A ideia de manter as quatro operações básicas em uma só categoria partiu da inspiração original do Ping Pong Aritmético, o aplicativo Math Pong, mas em uma possível atualização futura do nosso jogo, iremos considerar separar essas quatro operações em categorias individuais, para melhorar a experiência dos jogadores.

Além dessas pontuações, analisamos também a opinião dos participantes da pesquisa sobre o jogo, elaborando dois questionários com o auxílio do Formulários Google, um voltado para os alunos, e outro para os monitores de sala. O questionário dos monitores de sala continha as seguintes perguntas:

- Qual foi seu nível de interesse pelo jogo?
- Você concorda que o jogo contribuiu para a aprendizagem dos estudantes em relação as operações básicas?
- Qual nível você sentiu que os estudantes apresentaram mais dificuldades?
- Você usaria este aplicativo em suas aulas?
- Escreva sua opinião acerca do jogo/aplicativo e sugestões para seu aperfeiçoamento.

Quando perguntados sobre seu nível de interesse pelo jogo, 83,3% dos monitores

disseram que ficaram muito interessados ou interessados. Em relação se concordavam que o jogo contribuiu para a aprendizagem dos estudantes em relação as operações básicas, 61,1% afirmou que concorda totalmente. Para 66,7% dos monitores, os estudantes apresentaram mais dificuldades nas quatro operações básicas (adição, subtração, multiplicação, divisão). Perguntados se usariam este aplicativo em suas aulas, 72,2% afirmaram que sim.

Quanto às opiniões/sugestões dos monitores para o aplicativo, por serem muitas, daremos destaque às falas de três monitores diferentes, aqui denominados M1, M2 e M3. O monitor M1 disse que “o jogo é excelente”, o M2 destacou que “as questões são muito repetitivas”, enquanto que o M3 sugeriu “uma possível subdivisão de dificuldade em fácil, médio e difícil”.

Alguns outros comentários que podem ser destacados incluem: “...o jogo chama muita atenção das crianças e eles são muito competitivos então sempre querem se superar...”; “...Os alunos que participam ativamente melhoraram bastante seu rendimento escolar, os pais apoiaram seus filhos e os ajudaram no que podiam...”; “...Como uma forma de persuadi-los a estudar os conteúdos do game achei muito bom, porque quem joga sempre quer ganhar e quem estava realmente querendo aprender foram os que mais tiveram interesse em participar...”.

Já o questionário voltado aos alunos participantes conteve as seguintes questões:

- Qual foi seu nível de interesse pelo jogo?
- Você concorda que o jogo contribuiu para a sua aprendizagem das operações básicas?
- Qual nível você sentiu mais dificuldades?
- Você recomendaria este aplicativo para seus amigos?
- Escreva sua opinião acerca do jogo/aplicativo e sugestões para seu aperfeiçoamento.

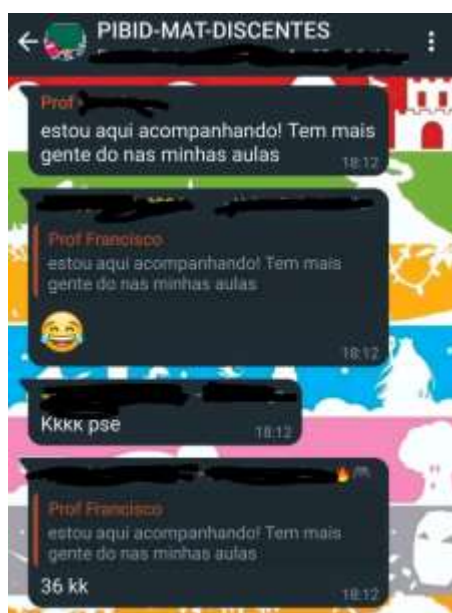
Quando perguntados sobre seu nível de interesse pelo jogo, 81% dos alunos disseram que ficaram muito interessados ou interessados. Em relação se concordavam que o jogo contribuiu para a aprendizagem dos estudantes em relação as operações básicas, 53,3% afirmou que concorda totalmente. Para 53,3% dos alunos, o modo mais difícil foi o de Quatro Operações. Perguntados se recomendariam este aplicativo para seus amigos, 76,2% afirmaram que sim.

Quanto às opiniões/sugestões dos alunos para o aplicativo, por serem muitas, daremos destaque às falas de três alunos diferentes, aqui denominados A1, A2 e A3. O aluno A1 disse: “O jogo é muito bom”, já o A2 colocou: “Eu aprendi coisas que eu não sabia”, e o A3 contribuiu dizendo: “O jogo está bom do jeito que está, não tenho sugestões”.

A Imagem 14 abaixo mostra uma situação interessante: durante a fase final do torneio, o professor responsável pelos monitores do PIBID destacou que haviam mais

alunos participando do torneio do que alunos presentes nas aulas regulares, com um dos monitores destacando o número de alunos, que naquele momento era 36. Vale destacar que a fase final foi bastante extensa, com algumas disputas tendo mais de 2 horas de duração (lembrando que a dinâmica da fase final teve que ser alterada por questões de tempo), mas ainda assim, com alunos presentes e participativos no “chat” do Google Meet durante toda a duração das disputas. Isso, combinado com o relato da imagem mostra o potencial dos jogos com relação a engajamento e participação dos alunos, quando comparados a aulas regulares.

Imagem 14. Trecho de conversa entre os monitores participantes e o professor responsável pelo PIBID.



Fonte: Acervo da Pesquisa.

Conclusão

O objetivo desta pesquisa foi investigar que contribuições o Jogo Ping Pong Aritmético, desenvolvido no âmbito desta pesquisa, traz para a aprendizagem dos participantes em relação às operações de adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação. A experiência foi desenvolvida no seio do projeto PIBID vinculado ao curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Amazonas e vivenciada com turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental anos finais, de três escolas públicas.

Analisando os dados e relatos de experiências que obtivemos, podemos verificar que o Ping Pong Aritmético realmente foi uma experiência positiva para os alunos participantes. Todos eles obtiveram uma melhora nas suas habilidades de cálculo mental, e conseguiram isso de forma lúdica e divertida, com um aplicativo que, apesar de simples, conseguiu motivá-los. Além disso, a dinâmica em grupo permitiu, mesmo nesses tempos difíceis de pandemia, proporcionar uma espécie de “socialização a distância”, quebrando

a monotonia das aulas online.

Os monitores responsáveis pelas turmas elogiaram bastante o aplicativo que, apesar de ainda precisar de alguns “ajustes”, já é considerado pelos mesmos como uma boa opção de ferramenta de ensino auxiliar, visto que alguns deles já demonstraram interesse na utilização do aplicativo em suas futuras jornadas como professores.

Foi possível observar a grande dificuldade que os alunos possuem em relação as quatro operações básicas, o que é preocupante, pois em turmas como o 8º ano, esperava-se que esse tipo de cálculo básico já estivesse dominado pelos alunos, mas esse aparentemente não é o caso com as turmas que trabalhamos. Esse detalhe torna-se alarmante quando tratamos do 9º ano, pois como notado anteriormente, são alunos que estão prestes a adentrar ao Ensino Médio, mas ainda sem dominar essas operações básicas.

Temos a consciência de que a experiência apresentada tem suas limitações, como por exemplo, a dificuldade de aplica-la no contexto escolar onde o tempo das aulas de matemática é bastante reduzido e a questão que nem todos os alunos possuem celular. Por outro lado, o estudo evidenciou o seu alcance, tanto no sentido de envolver uma grande quantidade de estudantes simultaneamente, como no sentido de contribuir para que os estudantes desenvolvem a habilidade de resolver as operações básicas.

Encerramos nosso trabalho com a expectativa de que o mesmo possa despertar o interesse de professores, sejam atuantes ou ainda em formação, na possibilidade de criar outras ferramentas digitais de auxílio assim como o Ping Pong Aritmético, para tornar o ensino de Matemática mais dinâmico e interessante, fugindo um pouco do padrão das salas de aula.

Referências

- AGRANIONI, N. T.; ENRIGONE, JRB; ZATTI, F. Dificuldades no cálculo de divisão na 5ª série do ensino fundamental. **X Encontro Gaúcho de Educação matemática, EGEM, RS-Ijuí. Anais**, 2009.
- FRANCO, T. C.; LORENZI, F.; PERES, A. Castelo da matemática: um adventure textual aplicado ao ensino. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 25, 2014, Dourados. **Anais do 25º SBIE**. Dourados: UFGD, p. 288-296. 2014.
- GALDINO, A. P. S. **O conhecimento matemático de estudantes do 3º ano do ensino fundamental sobre o conceito de multiplicação: um estudo com base na teoria histórico-cultural**. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.
- GONZATTO, M. **A educação precisa de respostas**. 2012.
- JOHNSON, D.; MYKLEBUST, H.R. **Distúrbio da Aprendizagem**. Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 5 ed. EDUSP, 2007.

KLEINA, N. O que é engine ou motor gráfico? **TecMundo**, 2021. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/video-game-e-jogos/9263-o-que-e-engine-ou-motor-grafico-.htm>. Acesso em: 02/10/2021.

LEMES, D. O. Serious games – jogos e educação, **Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares**, 2014. Disponível em: <https://abrelivros.org.br/site/primeiro-resumo/>. Acesso em 12/10/2021.

MADEIRA, C.; CÂMARA, L.; BESERRA, I.; TAVARES, R. Mathmare: um jogo de plataforma envolvendo desafios matemáticos do ensino médio. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS DE COMPUTADOR E ENTRETENIMENTO DIGITAL, 14, 2015, Teresina. **Anais do 14º SBGames**. Teresina: Sociedade Brasileira de Computação (SBC), p. 1042-1049. 2015.

MATOS, C. F. **Modo de organização do ensino de matemática em cursos de pedagogia: uma reflexão a partir dos fundamentos da teoria histórico-cultural**. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017.

MORAES, I. G.; COLPANI, R. Flip Math: um serious game como auxílio no ensino aprendizagem de Matemática Básica. **Revista Brasileira de Computação Aplicada**, Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 91-100. 2018.

MOURA, M. O. O jogo e a construção do conhecimento matemático. **Publicação séries e ideias**, p.45-52, 1992.

PEREIRA, A. L. O que é script? **TecMundo**, 2021. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/programacao/1185-o-que-e-script-.htm>. Acesso em: 02/10/2021.

SANTOMAURO, B. Um novo jeito de ensinar a tabuada. **Nova Escola**. Ano XXVI. Nº 248. p. 36 – 43. Dezembro de 2011.

Recebido: 03.11.2021
Aprovado: 13.12.2021

Quando vivências humanas constroem Oásis: reflexões a partir da pedagogia de Freire sobre a atuação do pedagogo na educação não formal

When human experiences build oases: reflexions from the pedagogy of Paulo Freire about the role of the pedagogue in non-formal education

*Carla da Silva de Jesus¹
Alice Costa Macedo²
Jaqueline Braga Morais Cajaíba³*

Resumo

O presente artigo, amparado na teoria freiriana, discute o papel do pedagogo em espaços de educação não formal, observando a prática pedagógica e as possibilidades de atuação desse profissional em ambientes não escolares. Constituiu-se em uma pesquisa qualitativa com base na observação participante, entrevista semiestruturada e notas em diário de campo. A pesquisa foi realizada em uma instituição não governamental, a Associação Beneficente Oásis, da cidade de Amargosa, no Recôncavo da Bahia. Abordou-se, como discussão dos resultados, a sistematização de métodos pedagógicos da educação não formal e a função do pedagogo nessa modalidade educativa com crianças, adolescentes e mulheres que se encontram com demandas de quem vive no local com poucos recursos financeiros e em um contexto que apresenta grandes desafios. Percebeu-se que o educador nesse cenário deve apresentar, em seu ofício, flexibilidade e fluidez, com a proposta de formar sujeitos críticos a partir da educação popular e libertadora voltada à autonomia do sujeito, à luta pela justiça e capaz de transformar mundos.

Palavras-chave: Educação não formal. Pedagogia da autonomia. Educação não escolar.

Abstract

This article, supported by Freirean theory, discusses the role of the pedagogue in spaces of non-formal education, observing the pedagogic practice and the possibilities of performance for this kind of professional in non-school environments. It was conducted in a qualitative research based on participant observation, semi-structured interviews and notes on a field journal. The research was carried out in a non-governmental institution,

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFRB), Centro de Formação de Professores (CFP), Amargosa- BA. E-mail: karlla29vl@hotmail.com

² Doutora em psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), professora adjunta do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP-UFRB). E-mail: alicemacedo@ufrb.edu.br

³ Bacharela em Psicologia(FTC), Especialista em Psicologia da Educação(FJT) e em Gestão em Saúde Pública(UESC). Graduanda em Letras Vernáculas (UESC). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais e Educação do Campo e da Cidade – GEPEMDECC- UESB. Email: jaqueline.braga.psi@gmail.com

called “Associação Beneficente Oásis,” in the city of Amargosa - Bahia - Brazil. As a discussion of the results, the systematization of pedagogic methods of non-formal education and the role of the pedagogue in this educational modality with kids, adolescents and women who meet demands of living locally with few financial resources and in a context that presents great challenges was addressed. It was noticed that the educator in this scenario must present, in their craft, flexibility and fluidity, with the purpose of forming critical subjects starting from the liberating and popular education focused on the autonomy of the subject, the fight for justice and the capability of changing worlds.

Keywords: Non-formal education. Pedagogy of autonomy. Non-school education.

Introdução

A prática do pedagogo é comumente (ou quase sempre) associada aos espaços de educação formal, sobretudo as escolas. Ao partir desse contexto, ampara-se na teoria freiriana para discutir o papel do pedagogo em espaços de educação não formal, ao observar sua atuação em ambientes diversos, a partir de um estudo de caso em uma Associação na cidade de Amargosa, no Recôncavo da Bahia. A escolha desse tema visa contribuir para fomentar maior interesse e discussão sobre as práticas pedagógicas, despertando para a multiplicidade de perspectivas em diferentes campos de trabalho, inclusive em espaços não escolares, que sejam públicos, privados ou comunitários.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: Para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar, para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação. [...] não há uma forma única, nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática (BRANDÃO, 2007, p. 7).

Brandão (2007) explicita que onde existe humanidade, acontece a educação, mesmo sem haver o ensino especializado e formal. Conforme corrobora Libâneo (1998), o que justifica a existência da pedagogia é o fato de esse campo ocupar-se do estudo sistemático das práticas educativas que se realizam em sociedade, como processos fundamentais da condição humana. A pedagogia, segundo o autor, serve para investigar a natureza, as finalidades e os processos necessários às práticas educativas, com o objetivo de propor a realização desses processos em diversos contextos.

Assim é possível refletir que a educação não formal se constitui enquanto modalidade de prática educativa, sendo, portanto, um processo que ultrapassa as barreiras da escola e apresenta uma metodologia própria, construída coletivamente. A variedade de métodos e estratégias inclui uma intencionalidade, tanto educativa quanto política e social, exigindo que o pedagogo sempre conheça as necessidades dos educandos atendidos ao atuar em sua prática.

Gohn (2010) traz indagações importantes que contribuem para a atuação do educador social nessa prática da educação não formal, visto que é preciso exercer um papel ativo, propositivo e interativo com qualidade. É importante que existam metodologias de trabalho autônomas, para que haja o diálogo, sem desvalorizar a cultura local, do outro, do diferente. Nesse sentido, é imprescindível conhecer o público-alvo, a fim de que os temas em voga sejam familiares ao cotidiano dos grupos, tornando-os participativos nos processos sociais, políticos e econômicos.

Levando em consideração todo esse cenário, o pedagogo deverá ser um profissional que possui competências e habilidades para trabalhar em processos de coordenação, planejamento, execução e avaliação, por exemplo, em organizações não governamentais (ONG's), associações, projetos sociais, espaços de militância etc. A atuação pedagógica nesses lugares contribui para a formação cidadã dos sujeitos, revelando ser necessário planejar a prática com base na análise do contexto social em que vivem e convivem os participantes. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para compreender a função do pedagogo na educação não formal, considerando desafios, potencialidades e perspectivas nesses espaços.

A educação em debate: movimentos pendulares na formação do educador entre espaços formais e não formais

A educação é um espaço privilegiado de desenvolvimento e formação humana, ao produzir conhecimentos que contribuem para o crescimento e a qualidade de vida das pessoas. Mesmo com o avanço nas últimas décadas, ainda há diversas lacunas educacionais que limitam essa transformação. Na década de 1970, Paulo Freire já discutia a potência da educação popular e libertadora, com e jamais para o povo: “é busca, desejo, esperança e luta de todos que, em comunhão, fazem sua história de libertação” (SCHNORR, 2010, p. 70).

Freire (1987) apresenta a humanização como “vocação dos homens”, voca o veementemente negada na injustiça, na explora o, na opressão, na violência, mas passível de ser afirmada e defendida, sobretudo em contextos educacionais ávidos por liberdade, justiça e pela busca dessa “humanidade roubada”. Tanto a forma o de professores no Brasil quanto a sua atua o na educa o exige essa reflexão crítica, pois, sem ela, a prática vai se esvaziando de sentido, vai se tornando engessada, escrava de uma lógica que oprime a si e o outro, não importa onde se situe o seu labor, seja em espaços formais, informais ou não formais.

De acordo com Gohn (2010, p.16), trata-se de três práticas distintas, que acontecem separadas e com autonomia:

[...] a educa o formal como aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdo previamente demarcados; a educa o não formal   aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências,

principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos; e a educação informal como aquela na qual os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização gerada nas relações e relacionamentos intra e extrafamiliares (amigos, escola, religião, clube, etc.). A informal incorpora valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados (GOHN, 2010, p. 16).

A educação formal é aquela que possui o enquadre das instituições educacionais de formação, a exemplo das escolas e da universidade:

A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender. O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação). Cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor (BRANDÃO, 2007, p.26).

A educação formal segue diretrizes e padrões: exigem-se conteúdos pré-estabelecidos, avaliações padronizadas, métodos normatizados, currículos regularizados e exige-se uma formação específica para seus regentes. Nesse cenário, eis a questão que urge: e na educação não formal? Qual é a sua exigência e quais são os seus padrões?

A educação não formal ocorre fora dos espaços escolares, onde há a interação do indivíduo, tendo o propósito de praticar o ensino-aprendizagem em um local próprio, de forma não padronizada como na educação formal. Há intencionalidade na sua ação, ao atender determinados grupos de indivíduos que mostram interesse e tomam uma decisão de praticá-la voluntariamente (sem obrigatoriedade). Gohn (2010, p. 32) traz um conceito para educação não formal:

É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais.

Nas ONG's, associações, espaços de militância, projetos sociais e movimentos populares, o pedagogo também pode atuar, mas sempre como mediador, a partir de sua formação e de seus materiais de apoio, para que o educando aprenda através das relações de todos os envolvidos de forma democrática. Para ser um educador nos espaços não escolares, não há necessariamente uma exigência acadêmica ou até mesmo de formação universitária específica. Porém, isso não significa que não haja outras modalidades de formação para que se tornem educadores sociais e mediadores. Os espaços de formação de cidadãos críticos possuem também seu rigor e sua ética, próprios de sua lógica e de seu contexto cultural.

A educação não formal é uma atividade também organizada e sistematizada, que está fora da referência do sistema formal, selecionando tipos de aprendizagem a subgrupos particulares da população, sejam estes adultos ou crianças, que desenvolvem habilidades e competências em que o desempenho dos indivíduos não é avaliado formalmente. Vale ressaltar a importância da formação dos profissionais da educação

para atuar nesses espaços não formais, considerando-os mediadores de interesses que contribuem para a transformação social.

Segundo Freire (1996), educadores e educadoras se movem como tal porque primeiro se movem como gente, assim se constituem como profissionais idôneos e que têm uma postura e uma organização política. Portanto, devem carregar a convicção do princípio educativo enquanto uma forma de intervenção no mundo por se tratar de uma experiência exclusivamente humana (FREIRE, 1996). Logo, é preciso defender e lutar por um processo formativo e reflexivo dos educadores e educadoras de espaços não formais, afinal o envolvimento com a prática educativa refere-se à uma ação política, moral, gnosiológica, revolucionária que deve vislumbrar a transformação no mundo.

A educação não formal no contexto brasileiro: uma perspectiva histórica

Segundo Trilla (2008), o termo educação não formal apareceu no final da década de sessenta. Neste período surgiram discussões pedagógicas, diversos estudos sobre a crise na educação, as críticas radicais à instituição escolar, a formulação de novos conceitos e seus paradigmas. Assim, essa crise é sentida na escola e acaba por favorecer o surgimento do campo teórico da educação não formal.

A escola como instituição formal, intencional e com suas estruturas preparadas e pensadas para a humanidade, possuindo currículo definido, não consegue abranger todas as formas de aprendizagem do indivíduo. A formação do sujeito perpassa por outros espaços. Em contraponto, a prática não formal dá-se no relacionamento com o mundo, de modo que todas as estratégias, métodos e processos educativos são construídos com a comunidade.

Atualmente, a educação não formal vem ganhando importância, conquistando seu lugar em meio às políticas públicas. Desse modo, conforme afirma Gohn (1999, p. 91) “até os anos 80, a educação não-formal foi um campo de menor importância no Brasil, tanto nas políticas públicas quanto entre educadores. Todas as atenções estiveram centradas na educação formal”.

Nessa perspectiva, “a educação não-formal era vista como uma extensão da educação formal, que se desenvolvia em espaço externo a unidade escolar, de forma que propuseram ações com vistas ao fenômeno da leitura e escrita nesses espaços” (GOHN, 1999, p. 91). Sabe-se que o ensino-aprendizagem vai muito além do educando decodificar ou localizar informações nos textos. Por outro lado, com a situação do analfabetismo de adultos das camadas populares, na época, a educação não formal propiciava um espaço para que essas pessoas desenvolvessem a aprendizagem da leitura e da escrita, permitindo a participação ativa na sociedade política. É válido mencionar que, ainda segundo Gohn (1999, p.92):

O grande destaque que a educação não-formal passou a ter nos anos 90 decorre de mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho. Valorizando os processos de aprendizagem em grupos e a dar-se grande importância aos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos.

Ao definir a educação não formal a autora enfatiza:

Que trabalha com um conceito amplo de educação associada a outro conceito, o de cultura. Isso significa que a educação é abordada enquanto forma de ensino/aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos; pela leitura, interpretação e assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos que os indivíduos fazem, de forma isoladas ou em contato com os grupos e organizações (GHON, 1999, p. 98).

Por fim, o pedagogo/educador precisa ter um olhar sensível às especificidades dos educandos, a fim de proporcionar condições de aprendizagem, seja nas organizações populares ou nos antigos ambientes alfabetizadores, que possibilitem subsídios para as práticas sociais, nas quais o sujeito possa utilizar seus saberes em situações do cotidiano quando necessário.

Educação não formal enquanto prática libertadora

Ao partir da compreensão de educação enquanto uma prática social libertadora que busca o desenvolvimento dos sujeitos nos diversos aspectos – crítico, cognitivo, político, afetivo e motor – é legítimo reafirmar que educar não é algo exclusivo do espaço escolar.

Para Freire (1987), educar consiste em formar sujeitos livres, com base em uma prática humanizada que verdadeiramente contribua para o processo de emancipação dos sujeitos. Logo, no contexto da educação não formal, o diálogo crítico e libertador deverá ser feito com as comunidades, na luta constante pela transformação do mundo enquanto um lugar justo de viver. Para tanto, é preciso refletir sobre esse processo libertador, por isso a educação precisa ser livre e reflexiva. E esse processo não acontece apenas nas escolas, afinal pode e deve existir nos espaços de militância e movimentos sociais.

Ainda segundo a lógica freiriana, é importante que cada sujeito, no processo de libertação, se reconheça como homem e mulher, ambos capazes de ser, existir e transformar o mundo. Assim a educação amparada na prática da liberdade é contrária à prática da dominação, e sugere a negação do homem abstrato, isolado, desligado do mundo, bem como nega esse mesmo mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 1987).

Conforme aponta Freire (1981), a prática educativa (e enfatiza-se aqui, sobretudo, a educação não escolar) implica na concepção dos seres humanos no mundo e isso envolve desejo, trabalho, uma ação transformadora, que pode resultar no mundo transformado, através de homens e mulheres capazes de ter a percepção crítica da realidade.

Nessa perspectiva crítica, é pertinente assegurar que, na educação não formal, o conhecimento enquanto veículo de libertação possibilita a transformação social e a formação de habilidade, diversas, socialização, construção de caráter cidadão, além de favorecer a atitude reflexiva frente às identidades culturais de cada um. É preciso então que o ato de educar tencione a renúncia frente aos movimentos de alienação, assumindo uma postura revolucionária e libertadora.

Pegadas de areia nos caminhos metodológicos

Optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa e descritiva que, segundo Minayo (2009), permite uma maior interação entre os sujeitos (pesquisador e pesquisados); com caráter exploratório, dando possibilidade de uma busca mais detalhada para a comprovação do objeto pesquisado. De uma forma geral, as investigações qualitativas têm como ponto principal entender, descrever e, algumas vezes, explicar os fenômenos sociais e culturais de grupos sociais e/ou do indivíduo.

Tratou-se de um estudo de caso sobre a atuação do pedagogo na Associação Beneficente Oásis (nome que remete à presença de água e fertilidade em meio ao deserto), no bairro da Katiara, em Amargosa, Bahia, de modo que os pesquisadores tivessem contato direto com o fenômeno a ser estudado, a fim de obter informações sobre os sujeitos no próprio contexto. Para Bogdan e Biklen (1991), o estudo de caso é sempre um recorte, quando partimos da parte mais larga de um funil até encontrar seu cerne, seu foco de interesse, que pode ser um grupo, um contexto, uma única fonte documental, um evento ou ainda um acontecimento específico. Um estudo de caso jamais pretende reduzir um contexto amplo em suas partes constituintes, embora toda delimitação possa expor a pesquisa a certos riscos de distorções (FLICK, 2009; GIBBS, 2009; YIN, 2001). Por outro lado, é importante destacar que o caso estará sempre integrado ao todo, ou seja, ao cenário que ele compõe.

Utilizaram-se, para tanto, observações participantes na Associação e entrevista semiestruturada com a pedagoga que atua nesta organização da sociedade civil, tendo sido coordenadora de projetos entre 2014 e 2018. Esse modelo de diálogo revela-se flexível para fazer outras indagações que não estão no roteiro, diante daquilo em que o entrevistado revela ou informa, enriquecendo ainda a pesquisa.

Dessa forma, considera-se pertinente compreender a atuação própria do campo de pesquisa, que exige observar o comportamento do outro e sua rotina, estabelecendo relações com a teoria, “o pesquisador deve propor uma operação que facilita o desvendamento de sentidos implícitos aos acontecimentos do campo, nos termos dos próprios participantes” (MANTOVANI; BAIRRÃO, 2005, p. 42).

Para a análise dos dados, optou-se pelo diálogo com os autores que estudam a educação não formal e a perspectiva de Paulo Freire. Espera-se que os dados obtidos

através da observação participante e do roteiro de entrevista possam auxiliar no entendimento dos fatores que influenciam na dinâmica da atuação do pedagogo nesses espaços. De acordo com Oliveira (1996), na observação participante:

[...] o pesquisador assume um papel perfeitamente digerível pela sociedade observada, a ponto de viabilizar uma aceitação senão ótima pelos membros daquela sociedade, pelo menos afável, de modo a não impedir a necessária interação (OLIVEIRA,1996, p. 21).

O pesquisador participante tem relação de parceria na sua atuação no campo pesquisado, havendo uma aproximação entre pesquisador-grupo-pesquisado, sendo necessária uma postura de diálogo entre eles. Para isso, Oliveira (1996) propõe que o que está em jogo na observação participante é a "intersubjetividade", que diz respeito a não somente observar o entorno e o outro, mas, sobretudo, inclui saberes locais, opiniões, pensamentos, sentimentos dos interlocutores com os quais se convive em imersão no processo da pesquisa.

O olhar humano é quem concebe um Oásis

A Associação Beneficente Oásis trabalha com crianças de 7 a 12 anos, totalizando 46 crianças regulares (assíduas) e 55 matriculadas no ano de 2019, participantes no seu contra turno escolar. São estudantes da Escola Municipal Dom Florêncio Sisínio Vieira, no próprio bairro da Katiara, em Amargosa, Ba.

Os grupos de adolescentes não continuam frequentando o Projeto, por conta do modelo escolar adotado a partir de 2019, na Escola Municipal Professora Dinorah Lemos da Silva, do bairro da Katiara, que oferece o ensino integral ocupando o tempo dos estudantes durante todo o dia.

As atividades do Projeto Social também envolvem as moradoras do bairro: está ativo o grupo de 24 mulheres, com idades entre 30 a 55 anos. Na sua maioria são as próprias mães das crianças que residem na comunidade, principalmente, as moradoras do bairro, donas de casa que convivem com a desigualdade social; com uma condição financeira desfavorável, que se encontram fora do mercado de trabalho. Essas pessoas estiveram presentes na instituição nos dias em que os pesquisadores estiveram em campo, realizando observações participantes.

A pedagoga entrevistada nesta pesquisa foi coordenadora do espaço e hoje ainda atua como colaboradora dos projetos. Ela tem uma rotina na organização, de modo que realiza as seguintes atividades: às terças pela manhã, no período matutino, faz visitas às casas das crianças que não comparecem às atividades, a partir de um acompanhamento longitudinal cuidadoso e um olhar de acolhimento às famílias; geralmente nos períodos vespertinos realiza também atividades pedagógicas ao lado das crianças nas salas do projeto. Nas quartas e sextas-feiras, especificamente pela manhã, desenvolve atividades de artesanato e a atividade temática do dia. Além disso, ela permanece os outros turnos

na associação resolvendo casos internos, realizando planejamento pedagógico e administrativo e recebendo crianças, adolescentes e mulheres para eventuais diálogos e situações de acolhimento.

O papel do pedagogo, em um espaço de educação não formal, sem dúvida, envolve vínculos afetivos ou ainda, nas palavras de Freire (1996, p. 159), um “querer bem”: “significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la”. Freire (1996) conversa conosco na Pedagogia da Autonomia, quando define os saberes necessários à prática educativa: no nosso caso, diríamos que atuar em educação não formal exige respeito aos saberes do outro, estética e ética, criticidade, corporeificação das palavras pelo exemplo, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação, reconhecimento da identidade cultural, respeito à autonomia, humildade, tolerância, luta por direitos, curiosidade, abertura, liberdade, generosidade, alegria, esperança e afeto, muito afeto.

A instituição Oásis surgiu com a necessidade de realizar, no bairro da Katiara (uma comunidade às margens do centro comercial da cidade), um trabalho com crianças, adolescentes e mulheres que se encontram com demandas diversas e vivem em um local com poucos recursos financeiros.

O fundador foi um missionário do Cristianismo chamado Jeremias, que é filho da cidade de Amargosa, Ba, sendo um projeto originado em Curitiba, no Paraná há 5 anos. A instituição não tem fins lucrativos, todos os serviços são gratuitos. Para sua sobrevivência e manutenção, buscam-se parcerias com voluntários, doadores, contribuintes de utensílios e materiais.

As instalações físicas contam com uma varanda, onde são realizadas algumas atividades da instituição, duas salas para atividades, uma sala de almoxarifados e uma cozinha; um banheiro e uma sala onde fica a secretaria. Em frente, nas salas em que são realizadas as atividades, encontram-se prateleiras, contendo materiais que são utilizados, para o uso na rotina, como caderno, lápis, lápis de cor, borracha, cola, tesoura, livros para estudos bíblicos, régua, canetas, pincel, entre outros.

O espaço é todo construído e estruturado para que os materiais estejam acessíveis às crianças, para que elas possam alcançar, manusear, utilizar livremente. Para Freire (1996, p. 66): “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Permitir que a infância se assenhere dos espaços é parte de um rigor metodológico e pedagógico.

O turno de funcionamento é sempre diurno (matutino e vespertino). Em 2018, o quadro de funcionários contava com quatro educadores e monitores no turno matutino e quatro no vespertino. No turno matutino eram trinta e uma pessoas inscritas e participando; no vespertino, cinquenta e cinco pessoas inscritas e frequentando.

Há diversidade na área de atuação e situação funcional dos profissionais: existem voluntários e colaboradores nas áreas de educação, assistência social e psicologia comunitária. Os responsáveis da área pedagógica são: um coordenador, educadores, orientador e uma psicóloga. No administrativo, contam com uma secretária e todos os voluntários, sem exceção, devem ser responsáveis pelo lanche e pela limpeza do ambiente.

No caso dos profissionais da educação, encontram-se diferentes formações na equipe: os monitores têm, pelo menos, a formação inicial do ensino fundamental; os educadores possuem magistério, pedagogia ou licenciatura. Existem, dentro da instituição, formação e capacitação, nas quais os educadores já participaram, como: formação continuada, “formação em educação por princípios” (método cunhado pelos próprios participantes do projeto Oásis) e em prática pedagógica. A pedagoga do Projeto, em entrevista a um dos pesquisadores, explica um pouco sobre como se dá essa educação por princípios: “a Educação por Princípios é uma abordagem educacional, uma maneira de ensinar e aprender que coloca a Palavra de Deus no coração”.

Na comunidade da Katiara, as religiões cristãs parecem revelar uma forte influência nos cotidianos e na forma de pensar e agir. A organização não governamental Oásis foi fundada por um missionário cristão e não se apresenta como associação laica. Ao contrário, a equipe fundadora sempre deixa explícito que há uma atuação e uma formação atreladas ao cristianismo. Desse modo, é importante destacar que os pedagogos que atuam nesse espaço não formal não precisam ser cristãos, tampouco converter-se à religião nativa, porém devem ser respeitados e atuar respeitando a cultura local, seus valores, suas cosmovisões.

Assumir-se cristã é eticamente possível para uma organização da sociedade civil, desde que essa prática missionária não seja escamoteada por atuações melindrosas de conversão do outro sem seu consentimento, o que não parece ser o caso do Projeto Oásis. Quando a associação se assume claramente cristã (tanto em sua forma de trabalhar quanto em seus métodos pedagógicos) e isso fica explícito a todos os participantes, há nesse contexto transparência, respeito e liberdade. “A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu” (FREIRE, 1996, p. 46). Além disso, na prática educativa freiriana, você não precisa se transformar em outro, mas respeitá-lo, de modo que a questão do respeito à identidade cultural é ponto fundante (FREIRE, 1996).

A pedagoga do Oásis orienta como acontecem as reuniões com a equipe, mostrando que os princípios da instituição são abertamente discutidos e dialogados, com a intenção de oferecer igualmente um espaço de apoio aos voluntários nessa prática educativa:

[...] porque é importante trabalhar tanto na metodologia da educação por princípio pra eles, tá aprofundando mais, não que eles não conheçam, todos eles têm acesso à literatura, artigos, no momento que a gente faz o planejamento,

que acontece, sempre tem uma temática nova, a gente se reúne com o coordenador, então a gente conversa, tira dúvidas sobre a metodologia, o planejamento [...] a questão da rotina, de trabalhar (PEDAGOGA DO OÁSIS, ENTREVISTA, 2019).

O Oásis não deixa margens para dúvidas sobre sua perspectiva pedagógica, pois discute com clareza esse aspecto com seu grupo de voluntários, educadores, doadores e conviventes. Os grupos acontecem da mesma forma com as mulheres da comunidade, as responsáveis e cuidadoras de referência das crianças e adolescentes, já que, em sociedades ocidentais e capitalistas, o cuidado à infância é comumente ocupado por elas.

A instituição apresenta as seguintes áreas de atuação: artes, cultura, pedagogia e esportes. As atividades educacionais oferecidas são: literatura, inglês, artesanato, “devocional e temática”, dança, música, recreação e oficinas. A pedagoga tenta explicar como funcionam:

As atividades acontecem dentro da proposta da faixa etária das crianças mesmo. Por exemplo o inglês e o espanhol eles trabalham muito de forma contextualizada. Trabalha a gramática, mas de forma mais lúdica, com música, poesia, com saudações... é uma língua no sentido de trabalhar a oralização, não a gramática da língua, entende? Então eles trabalham os princípios dentro das atividades deles identificando no conteúdo que ele tá trazendo. Por exemplo ele traz uma poesia falando sobre natureza para oralizar a criança na língua inglesa ou espanhol, então irá identificar o princípio naquela poesia.

Freire (1987) defende que a educação deve se distanciar do modelo bancário, em que o educador, suposto detentor do saber, deposita no educando (como uma tela em branco) todos os seus conhecimentos; ao contrário, a educação deve ser significativa para quem ensina (seja ele o docente ou discente) e para quem aprende (seja ele o professor ou o estudante). Estudar, portanto, deve se apresentar como uma estratégia rica em reinvenção, recriação e transformação, como forma de ler e reescrever o mundo (FREIRE, 1987).

O professor de artesanato ele trabalha muito com as artes plásticas: com pintura de tela, de muro, grafite. Isso o professor, a professora de arte, ela já tem outra pegada, ela trabalha manual, por exemplo sucatas transforma em brinquedos, dobradura, recortes, colagem. Literatura ela trabalha com contos, fábulas... né... ela faz sempre um registro que é uma arte, um reconto da história que ela fez, para a criança ter a oportunidade de expor também o que ela entendeu sobre a história trabalhada no dia (PEDAGOGA, ENTREVISTA, 2019).

Freire (2010) aponta a importância da afirmação do homem como sujeito, engajado na ação transformadora de sua realidade, senhor de sua cultura, de suas crenças e convicções, suas produções, sua voz, aquele que opta e decide. Assim são as crianças, em contato com as sucatas, produzindo seus próprios brinquedos, ao transformar, reutilizar e reciclar o real, o “lixo”, transmutando o “rejeito” em arte, metamorfoses, revoluções, subversões. A infância que mergulha em diferentes expressões, que transita entre o imaginário, o simbólico e o real, vocifera suas palavras, esboça seus traços, traduz-se em grafites, telas e muros urbanos, assenhora-se de suas pinceladas, empodera-se em obra de arte.

Na comunidade, além da Associação Oásis, que desenvolve trabalhos sociais, também há um grupo de “Resgate”: projeto de cunho religioso, sendo destinado aos estudos bíblicos, ministrados por evangélicos da Igreja Assembleia de Deus de Ribeirão Preto, na Avenida São Cristóvão, no bairro da Katiara em Amargosa, com sua sede em Ribeirão Preto, São Paulo, voltado para dogmas religiosos, do qual já fez parte uma das autoras do presente manuscrito. O objetivo do Projeto Resgate é o respeito e a dedicação a quem precisa, foi criado há mais de 17 anos e atualmente acolhe e cuida de crianças, adolescente e jovens do bairro da Katiara (Amargosa, Ba).

A escuta sobre a bruteza da vida quando se é nativo do deserto

Uma das autoras deste presente estudo conhece bem a pedagoga entrevistada nesta pesquisa, a Associação Oásis e, sobretudo, o bairro que abriga essa organização, pois é moradora desta comunidade. Frequentou o projeto Resgate, desde o seu início em 2005, tendo formado um grupo de 15 adolescentes pioneiros no bairro, ao qual incluiu membros de sua própria família. As atividades eram ministradas por membros da Igreja Redenção, que também residem no bairro até hoje e permanecem com o mesmo projeto, possuindo destaque não só com as crianças e sim com a família e a comunidade.

No início do projeto, os encontros aconteciam aos domingos com a atividade religiosa devocional, aula de dança e coral, por meio de ensaios de coreografias e letras de canções/hinos gospel, apresentados sempre nas festas da igreja. Os adolescentes e jovens eram acolhidos na própria varanda da casa da família responsável pelo projeto.

A parte mais intensa e profunda desse encontro com o Oásis ocorreu especificamente em 2018 e 2019, através de visitas diárias e depois semanais na instituição, a partir de observações participantes e atuações em oficinas, sempre na presença da pedagoga entrevistada nesta pesquisa.

As oficinas versam sobre temas variados, tais como o ensino e a aprendizagem da língua inglesa e do espanhol, através de uma metodologia lúdica com a utilização de músicas, poesias, saudações, expressões e vivências do cotidiano. Ocorrem também oficinas de artesanato e artes plásticas, com pintura de tela, de muro, grafite, reciclagem, construção de brinquedos a partir de sucatas, confecção de origamis e dobraduras, recortes, colagens. Não se pode deixar de citar as atividades de Literatura, que envolvem contação de histórias, nas quais as crianças entram em contato com diversos gêneros literários e têm a oportunidade de recontar de sua própria maneira. De fato, as modalidades das oficinas são múltiplas e variadas: música, dança, jogos, informática.

Uma das autoras deste estudo esteve presente em inúmeras dessas oficinas que contavam com a participação de algum educador voluntário e das crianças e adolescentes conviventes na Associação. Freire (2021) menciona a importância de uma educação transformadora, desenvolvida de consciências críticas, baseada em múltiplas

experiências e existências, estimulante de criatividade diversas e do pensar autêntico, “que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outro” (FREIRE, 2021, p. 84).

Ao longo desse período até os dias de hoje, muita coisa se modificou, os atores, o cenário, a cena, a ação; o projeto mudou de sede, o mundo mergulhou na maior tragédia humanitária e sanitária das últimas gerações, o Brasil está imerso em uma crise política, de saúde pública, educacional, social, econômica, sem precedentes. A pesquisa de campo não está em andamento, mas as organizações populares não pararam, os espaços de educação não formal e suas comunidades seguem firmes, tentando sobreviver e (re)existir a uma pandemia.

Quanto à autora que vive nesta comunidade descrita no presente artigo, ela graduou-se em Pedagogia e mantém-se nativa no mesmo meio em que desenvolveu esta investigação científica, possibilidade largamente estudada por autores da antropologia, a exemplo de Silva (2006), e da etnopsicologia, a exemplo de Bairrão (2005) e sua concepção de escuta participante. Ela é habitante e residente na Katiara desde a infância, conhece com intimidade seus anseios, angústias e louros, muito antes de sua entrada na universidade. Mesmo com o estigma social de comunidade com o maior índice de violência e mortes na cidade de Amargosa, a pesquisadora em referência preserva a admiração e a orgulhosa assunção de sua identidade cultural associada à Katiara, onde habita há quase 30 anos. Nesse sentido, o campo é e continuará sendo “vivo”, apesar, à revelia e independentemente de nossas “escrituras acadêmicas”.

Considerações finais

Através dos dados de investigação desta pesquisa, é possível afirmar que a modalidade da educação não formal assume dimensões importantes na sociedade atual. Neste cenário, constroem-se relações de trabalho de pedagogos em espaços não convencionais que necessitam das práticas pedagógicas, rompendo com o fundamento de que a formação do educador é restritamente direcionada para o contexto da escola.

Com base nas discussões levantadas por este estudo, percebeu-se que o pedagogo, nos espaços de ONG's, Associações, Movimentos Populares e Projetos Sociais, apresenta, em seu ofício, flexibilidade e fluidez. Antes de propor, impor ou estabelecer nortes, projetos e estratégias baseadas em suas teorias, ele, acima de tudo, busca tecer uma escuta da comunidade, acompanha as crianças, os adolescentes e suas famílias: o que eles desejam; do que eles precisam; quais são suas demandas? A partir do refinamento desta escuta sensível ao outro, ele poderá negociar suas habilidades, encaixar suas aptidões, aplicar suas teorias, aprimorar sua prática, revelando, assim, versatilidade, humanidade e criatividade de sua profissão.

Em conformidade com a pedagogia de Freire, a ação pedagógica, na educação não

formal, revela-se em ato, em cada olhar, em cada fala, em uma reflexão, no acolhimento, respeito às crenças, saberes e religiosidades da comunidade que a recebeu. É por meio desse tecido de atuação que percebemos como o pedagogo atua neste cenário dos espaços não escolares cuja proposta é formar sujeitos críticos a partir da educação popular e libertadora voltada à autonomia do sujeito, à luta pela justiça e capaz de transformar mundos.

Não, transformar não é fácil. Muito menos fácil é transformar-se. Crescer, adolecer, envelhecer, amadurecer, formar-se, metamorfosear-se, gestar, parir, (re)nascer, (re)existir, resistir... transmutar a si mesmo é como trilhar terras arenosas, caminhos de deserto. Revolucionar o outro e o mundo é cenário ainda mais “arestoso e amargo” (toma-se aqui de empréstimo as palavras de Freire em *Pedagogia da Autonomia*). Sempre se tem a vontade de perguntar às cobras se trocar a pele dói. Suponha-se que sim. Não deve ser menos doloroso confinar-se em um casulo para só depois alçar voo. Mas se não o fizer, elas não crescem e não se libertam. É assim que seguem as asas da educação, porque ela é espiralada e dialógica. Os rios não fluem em linha reta. Ziguezagueiam por muitas montanhas e vales, secam e retomam o curso, ainda que nas agruras desérticas do sertão. Mas é no fim dos caminhos que renascem oceano, como num Oásis.

Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BAIRRÃO, José Francisco Miguel Henriques. Escuta Participante como Procedimento de Pesquisa do Sagrado Enunciante. **Estudos de Psicologia**, v. 10, n. 3, p. 441-446, 2005.
- FREIRE, Paulo. Extensão e Invasão Cultural. In: Souza, A. I. (Orgs.). **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 261-282.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal e Cultura Política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.
- MANTOVANI, A.; BAIRRÃO, J. F. M. H. Psicanálise e religião: pensando os estudos afro-brasileiros com Ernesto La Porta. **Memorandum Memória e História em Psicologia**, v. 9, p. 42-56, 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O Trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**. v. 39, nº 1, p. 13 – 37, 1996.

SCHNORR, Giselle Moura. Pedagogia do Oprimido. In: Souza. A. I. (Orgs.). **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 67-96.

SILVA, V. G. **O antropólogo e sua magia**. São Paulo: Edusp, 2006.

TRILLA, Jaume. A Educação Não Formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação Formal e Não Formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

Recebido: 01.10.2021
Aprovado: 17.12.2021

Educação Especial, Ensino de Ciências e contribuições do licenciado em Ciências Biológicas: investigações em uma APAE do Norte do Paraná

Special Education, Science Teaching and graduated in Biological Sciences contributions: investigations in a Northern Paraná's APAE

Nathália Ribeiro Coelho Barbosa¹
Carolina Borghi Mendes²

Resumo

Este estudo buscou investigar o processo de Ensino de Ciências em uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Norte do Paraná e as possíveis contribuições de professores com formação inicial em Ciências Biológicas. A pesquisa se configurou como qualitativa, de caráter exploratório e investigativo, coletando dados por observações e anotações em caderno de campo, análise documental e aplicação de questionários aos docentes regentes da disciplina de Ciências da APAE. As análises dos dados foram feitas através de categorias e fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. Foi possível entender o processo educativo de Ciências por meio do levantamento dos conteúdos, estratégias didático-pedagógicas e avaliativas utilizadas pelos docentes, suas formações, as facilidades e dificuldades enfrentadas por eles e possíveis contribuições de professores de Ciências Biológicas na prática pedagógica de Ciências. Constatamos a importância da formação inicial docente em Ciências Biológicas que considere a Educação Especial e Inclusiva para ampliar o auxílio aos processos de ensino em diferentes instituições, como na APAE.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Ensino de Ciências. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. APAE. Licenciatura em Ciências Biológicas.

Abstract

This study investigated the Science Teaching process in an Association of Parents and Friends of Exceptional Children (APAE) of Northern Paraná and the possible contributions of teachers with initial training in Biological Sciences. The research was configured as qualitative, exploratory and investigative, collecting data through observations and notes in a field notebook, document analysis and application of questionnaires to teachers in charge of the Science discipline at APAE. Data analysis were performed using categories

¹ Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* Jacarezinho (UENP/CJ). Discente de Fonoaudiologia pela Uningá. Professora auxiliar na Escola Despertar - APAE. natbarbosao7@gmail.com

² Doutora em Educação para a Ciência e licenciada em Ciências Biológicas (UNESP/Bauru). Professora no Colegiado de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* Jacarezinho (UENP/CJ). carolina.mendes@uenp.edu.br

and based on Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology. It was possible to understand the educational process of Science through the survey of contents, didactic-pedagogical and evaluative strategies used by teachers, their academic backgrounds, the facilities and difficulties faced by them and possible contributions of Biological Science teachers in the pedagogical practice of Science. Finally, the importance of initial teacher training in Biological Sciences that considers Special and Inclusive Education to expand the assistance to teaching processes in different institutions, such as APAE, was verified.

Keywords: Initial teacher training. Science teaching. Special education in Inclusive Perspective. APAE. Degree in Biological Sciences.

Introdução

Esta pesquisa parte da compreensão respaldada pela Constituição Federal do Brasil de que a educação é um direito fundamental de todos, sem exclusão, independente das características individuais de cada um. Deste modo, a educação escolar não pode ser restrita a uma parcela da sociedade, mas sim proporcionada a todo cidadão, a partir do direito à igualdade de condições, ao acesso e, principalmente, à permanência qualificada em uma instituição de ensino.

Em 1996, a Educação Especial se constituiu como uma modalidade de ensino expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 que perpassa todos os níveis e etapas, definida por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços de atendimento educacional especializado organizados institucionalmente para apoiar a educação nas classes regulares, de modo a garantir a escolarização e promover o desenvolvimento da potencialidade dos alunos com necessidades educacionais especializadas (BRASIL, 2006).

No estado do Paraná foi aprovada a Deliberação nº. 02/03 que assegura aos alunos com deficiência a Educação Especial na modalidade da Educação Básica de ensino como sendo a que “assegura educação de qualidade a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, em todas as etapas da educação básica, e apoio, complementação e/ou substituição dos serviços educacionais regulares [...]”. (PARANÁ, 2003, p. 1).

Entre as instituições de Educação Básica - Modalidade Educação Especial, temos a Associação de Pai e Amigos dos Excepcionais (APAE), presente em inúmeros municípios do estado do Paraná. A APAE juntamente com o Lar Escola São Francisco, Sociedade Pestalozzi e Associação de Atendimento à Criança Defeituosa (AACD) consolidou a Educação Especial no Brasil, que teve início na segunda metade do século XX, a partir da luta de familiares de pessoas com deficiência pela escolarização de seus entes (JANNUZZI; CAIADO, 2013).

A primeira APAE foi fundada em 11 de dezembro de 1954, na cidade do Rio de Janeiro, capital do país na época e possuía duas classes com 20 crianças, em um local cedido pela Sociedade Pestalozzi. Vinte anos depois, em 1974, a APAE passou a ter 198 unidades distribuídas em 16 estados e em meados dos anos 2010 já contava com mais de 2.000 unidades em todo país. O primeiro objetivo da associação foi promover o bem-estar e ajustamento social à sua clientela, atendendo todas as idades e etapas da vida. A associação também conta, desde a sua formação, com uma organização com estatutos, diretorias, sócios e metas, entretanto, só no ano de 1990 que ela se estruturou burocraticamente para garantir sua manutenção, devido ao crescimento do movimento apaeano (JANNUZZI; CAIADO, 2013).

Apesar dos avanços, inclusive no âmbito de instituições formadas como a supracitada, a Educação Especial presente no Brasil, até os anos de 1980, ainda era alicerçada na marginalização das pessoas com algum tipo de deficiência em escolas especiais. Sob a necessidade de adaptações para o acesso de todos nos espaços de convívio social, entre os quais a escola, originou-se o conceito de integração que tinha como intenção inserir o aluno com deficiência na sociedade, desde que este estivesse, de alguma forma, capacitado a superar barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais nela existentes. Percebemos que, nestas condições, a responsabilidade de adequação recaía unicamente sobre a pessoa com deficiência, desatrelando possíveis modificações na organização social:

Entretanto, mesmo após essa integração, algumas lacunas se mantiveram e foi necessário analisar que não seria suficiente inserir o aluno com deficiência no ambiente escolar, mas sim inclui-lo, possibilitando que todos aprendessem em conjunto. Foi necessário, portanto, pensar em uma educação que se comprometesse com a inclusão de todos os indivíduos ao convívio e à atuação social, de maneira efetiva e comprometida, a partir da educação escolar (FABRÍCIO *et al.*, 2021, p. 109).

Mesmo com a mudança significativa desse cenário a partir do paradigma da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008; RODRIGUES; MARANHES, 2010), instituições especializadas se mantiveram como importantes aliadas na busca pelo desenvolvimento das pessoas com deficiência, inclusive por meio da educação escolar. A APAE, por exemplo, tem atualmente como objetivo o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, assim como a igualdade de acesso e permanência num lócus de escolarização (PARANÁ-SEED, 2018).

Apesar dos avanços, entendemos que ainda existe uma escassez de estudos na área da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva relacionada a determinadas áreas do conhecimento, como no Ensino de Ciências (BASTOS *et al.*, 2016; SILVA; BEGO, 2018), tanto que destaquem fundamentos teóricos quanto práticos que possam contribuir com a formação e atuação de professores, especialmente, de Ciências Biológicas.

Partindo da concepção de que as instituições especializadas oferecem ensino em diferentes áreas de conhecimentos, tivemos como problemas de pesquisa: como ocorre o processo pedagógico relacionado ao Ensino de Ciências numa Instituição de Ensino da modalidade Educação Especial, qual seja, a APAE? O professor formado em licenciatura em Ciências Biológicas poderia contribuir com esse processo educativo? Norteadas por esses questionamentos, tivemos como objeto de estudo a compreensão dos elementos constituintes do processo de ensino de Ciências de uma Escola de Educação Básica - Modalidade de Educação Especial de uma APAE.

Buscando atender ao desvelamento do objeto de investigação, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar como se desenvolve o processo educativo de Ciências numa APAE do Norte do Paraná. Para tanto, definiu-se os seguintes objetivos específicos: entender como se configura a APAE e sua relação com o processo educativo; analisar as possíveis especificidades do processo de ensino e aprendizagem de Ciências na APAE; verificar as formações dos docentes regentes da disciplina de Ciências; refletir sobre a possível contribuição de um professor formado em Ciências Biológicas no processo pedagógico atrelado à disciplina de Ciências nesta instituição.

Para tanto, assumimos como fundamentação a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2010; 2012) e a Psicologia Histórico-Cultural (MARTINS, 2015), que defendem a educação escolar como condição para o desenvolvimento humano das pessoas com ou sem deficiência, com papel de possibilitar que cada indivíduo singular se aproprie do gênero humano, reconhecendo que a aprendizagem ofertada a partir de um ensino sistematizado e comprometido dos conhecimentos historicamente elaborados é premissa para a humanização.

Fundamentos metodológicos

Este estudo é fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas e se configura como uma pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e de investigação (BOGDAN; BIKLEN, 2003).

A coleta de dados foi realizada por meio de anotações em caderno de campo, oriundas de observações, aplicação de questionários e por análise documental (GIL, 2008). Os questionários foram entregues para 12 professores regentes da disciplina de Ciências acompanhados de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que lhes garantiu o anonimato, nomeados na pesquisa como P1, P2 etc. Os questionários possuíam três páginas, contendo 12 questões, sendo uma de múltipla escolha e 11 dissertativas. As questões dissertativas englobavam assuntos relacionados à formação, ao ensino de Ciências incluindo as dificuldades e facilidades encontradas, além de perguntar se um professor de Ciências Biológicas contribuiria na instituição. Já a questão de múltipla escolha estava relacionada às etapas lecionadas pelos professores no Ensino

Fundamental (Figura 1) e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). As observações e registros em caderno de campo envolveram reconhecimento do público-alvo da instituição e a análise documental se sustentou em compreender documentos oficiais orientadores do Paraná para respaldar a análise dos demais dados coletados.

A análise dos dados foi feita a partir do estabelecimento de quatro categorias: 1) organização do processo educativo na instituição; 2) o corpo docente da instituição; 3) o processo pedagógico na disciplina de Ciências na instituição, categoria subdivida em: 3.1) os conteúdos de Ciências; estratégias didático-pedagógicas e a avaliação da aprendizagem; 3.2) dificuldades e facilidades elencadas pelos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem em Ciências; 4) o professor de Ciências Biológicas no processo de ensino de Ciências inclusivo.

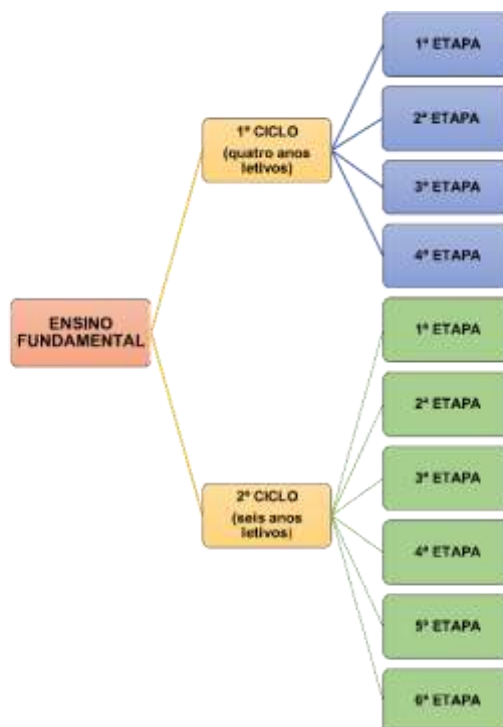
Temos como fundamentação teórico-metodológica a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012) e a Psicologia Histórico-Cultural (MARTINS, 2015), respaldadas no método materialista histórico-dialético. A opção pelos fundamentos destas perspectivas se deve ao fato de que elas objetivam compreender e explicar os processos sociais, tais como o de ensino, aprendizagem e de desenvolvimento humano a partir das determinações das bases históricas, sociais e culturais e que defendem a importância do processo educativo enquanto aquele que possibilita o desenvolvimento humano para todos, com ou sem deficiências (COSTA, 2006; OLIVEIRA; LEITE, 2007; ROSSETTO *et al.*, 2016). A partir delas, torna-se possível verificar o papel do processo de Ensino de Ciências, inclusive na modalidade de Educação Especial, e analisá-lo com vistas a contribuir com docentes atuantes e futuros professores de Ciências Biológicas comprometidos com a humanização de todos os estudantes, aspectos assumidos para formulação das categorias de análise.

Resultados e discussões

Organização do Processo Educativo na Instituição

As instituições de Educação Especial, especificamente no Paraná, seguem uma Proposta Pedagógica Curricular, amparadas pelo Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº. 07/14 (PARANÁ, 2014) e pelo Parecer CEE/Bicameral nº. 128/18 (PARANÁ, 2018), configurado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) e pelo Departamento de Educação Especial, ofertando a escolarização nas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Fase I (PARANÁ-SEED, 2018, p. 9). O Ensino Fundamental oferta escolarização aos estudantes ao longo de dez anos, organizado em dois ciclos, formato que busca ampliar o tempo escolar com intuito de contribuir com a aprendizagem (PARANÁ-SEED, 2018, p. 9), como indicado na Figura 1 a seguir:

Figura 1: Organização do Ensino Fundamental.



Fonte: elaborada pelas próprias autoras.

O Parecer CEE/Bicameral n.º. 128/18 indica que a faixa etária permitida para permanecer nesses ciclos do Ensino Fundamental é de 6 a 15 anos de idade. Na APAE investigada os ciclos equivalem ao 1º e 2º ano do Ensino Fundamental Regular. Nesse sentido, o processo educativo no Ensino Fundamental se dá por meio das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso, Educação Física e Artes, centrando-se na alfabetização, de acordo com os conteúdos propostos na Base Nacional Comum Curricular na estimulação das áreas do desenvolvimento (cognitiva, psicomotora e socioafetiva) (PARANÁ-SEED, 2018).

O estudante ingressa no Ensino Fundamental com seis anos, na 1ª etapa do 1º ciclo, e avança progressivamente, na sequência das etapas. Ao concluir a 6ª etapa do 2º ciclo, a escola deverá realizar uma avaliação qualitativa para analisar se ele apresenta condições acadêmicas, cognitivas, psicomotoras e maturidade socioafetiva para sua transferência para o Ensino Regular ou dar continuidade da matrícula na Escola Especializada, na EJA (PARANÁ-SEED, 2018).

Na EJA – Fase I, etapa separada dos ciclos 1 e 2 supracitados, são abordados conteúdos do 1º aos 5º anos do Ensino Fundamental regular e integra os estudantes que possuem mais de quinze anos, independentemente do término ou não do Ensino Fundamental. Essa etapa visa, para o estudante, a transição do universo infanto-juvenil para o mundo do jovem/adulto, com intuito de incentivar a formação de atitudes

autônomas, “projetando-o no meio social e político, assegurando-lhe a participação na sociedade e estimulando-o a vivenciar possibilidades de escolhas e de responsabilidades para que se torne protagonista de sua própria história de vida” (PARANÁ-SEED, 2018, p. 54). Desta maneira, a grade curricular da EJA contempla as seguintes disciplinas: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, educação física e arte, ou seja, os conteúdos curriculares a serem trabalhados deverão estar de acordo com as normativas propostas pela Base Nacional Comum Curricular, pelas Diretrizes Curriculares Estaduais e pelo Referencial Curricular do Paraná, e descritas também no Projeto Político-Pedagógico de cada Instituição de Ensino (PARANÁ-SEED, 2018).

Há nos ciclos mencionados um currículo acadêmico Formal e um Funcional. O Formal se configura como um currículo com conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais. Já o Currículo Funcional que passou a ser inserido na grade curricular da EJA a partir do ano de 2019, é desenvolvido para estudantes com deficiência intelectual, centrado no ensino de habilidades, com o objetivo de torná-lo mais independente, produtivo e aceito socialmente (PARANÁ-SEED, 2018). A utilização deste currículo está descrita como uma possibilidade no ensino para os alunos com graves comprometimentos mentais ou múltiplos que não puderem se beneficiar do Currículo da Base Nacional Comum (BRASIL, 2001; PARANÁ-SEED, 2018).

Outro quesito presente na EJA são as unidades ocupacionais para os estudantes cujo comprometimento intelectual e desempenho cognitivo permitam a realização das atividades propostas, que podem ser: Unidade Ocupacional de Produção voltada para estudantes com habilidades na confecção de objetos artesanais manufaturados, serviços de horticultura, jardinagem, cuidados com pequenos animais, entre outros; e a Unidade Ocupacional de Formação Inicial para estudantes com habilidades e competências para inserção no mundo e/ou mercado de trabalho, sendo que alguns estudantes podem também ser encaminhados para cursos de qualificação em outras instituições ofertantes. Para este planejamento a equipe pedagógica e professores devem considerar as particularidades dos estudantes (idade cronológica, expectativas de aprendizagem, habilidades, dificuldades cognitivas, psicomotoras motoras e socioafetiva, entre outras), bem como as avaliações qualitativas do processo pedagógico e as atividades propostas em cada Unidade Ocupacional. Os estudantes matriculados nas turmas contempladas pelo Currículo Funcional não participam das Unidades Ocupacionais (PARANÁ-SEED, 2018).

O público atendido pela Instituição investigada são estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual, associada ou não a outras deficiências ou transtornos, com déficits significativos, tanto no funcionamento intelectual, como nas relações sociais e de saúde que demandam do contexto escolar práticas pedagógicas que possibilitem apoios contínuos e/ou pervasivos. A faixa etária atendida pela Instituição abrange indivíduos de 1 a 57 anos, totalizando, no momento da coleta de dados, 114 alunos matriculados. As

deficiências, síndromes e transtornos atendidos são variados: deficiência intelectual, Síndrome de Down, Transtorno do Espectro Autista, Síndrome de Cornélio, Sífilis Congênita, Fenilcetonúria e outros estudantes possuem Deficiências Múltiplas. Há aqueles que não possuem um diagnóstico fechado ou não há evidências da suposta causa da deficiência, devido à faixa etária que não o permite a aplicação do teste formal psicológico – WISC – IV.

O corpo docente da instituição

Com relação à formação do quadro de funcionários e à contratação de professores existem dois tipos: contrato de professores para Quadro Próprio do Magistério (QPM) que são os concursados em Educação Especial pela Secretaria de Educação e do Esporte do Paraná (SEED/PR) e os conveniados que são contratados através dos recursos da APAE, via currículo vitae.

A distribuição de aulas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na EJA se dá pela subdivisão entre 2 professores chamados de regentes 1 e 2, cada um responsável por disciplinas distintas de acordo com a grade curricular de cada etapa de escolarização. O professor regente 1 fica com maior número de aulas em uma única turma, enquanto o regente 2 precisa dar aulas em outras turmas para que sua carga horária seja completada. Além disso, as disciplinas de Artes e Educação Física contam com professores específicos da área.

Há 12 (doze) professores regentes da disciplina de Ciências, sendo 7 (sete) professores do EJA e 5 (cinco) do Ensino Fundamental. O 1º ciclo é composto por 3 (três) professores regentes que dividem as 4 etapas: um professor leciona para a primeira etapa, um leciona na segunda etapa, e outro nas 3ª e 4ª etapas. Este último (que leciona nas 3ª e 4ª etapas do 1º ciclo) também é professor de Ciências do 2º ciclo, na primeira etapa; em relação aos outros dois professores, um leciona na 2ª e 4ª etapas do 2º ciclo e o outro na terceira etapa do 2º ciclo.

A Tabela 1 indica as formações e tempo de atuação dos professores:

Tabela 1: Formação dos professores responsáveis pela disciplinas de Ciências e tempo de atuação.

Docente	Graduação	Pós-graduação (<i>lato sensu</i>)	Tempo de Docência	Tempo como professor de Ciências
P1	Artes e Pedagogia	Educação Especial Inclusiva.	2 anos e 9 meses	2 anos
P2	Pedagogia	Educação Especial, Psicomotricidade e Atendimento Educacional Especializado.	17 anos	4 anos
P3	Educação Física	Deficiência Intelectual e Ciência do Movimento humano.	24 anos	Sem Resposta
P4	Geografia e Pedagogia	Educação Ambiental, Psicopedagogia e Educação Especial Inclusiva.	4 anos	3 anos
P5	Letras/Inglês e	Língua Portuguesa – Literatura e	4 anos	4 anos

	Pedagogia	Educação Especial.		
P6	Pedagogia	Educação Especial Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado.	20 anos	3 anos
P7	História, Pedagogia e Formação Docente	Educação Especial, Neuroaprendizagem e Filosofia/Sociologia/Ensino Religioso.	5 anos	5 anos
P8	Pedagogia	Educação Especial.	17 anos	14 anos
P9	Pedagogia	Educação Especial Inclusiva, Libras e Psicopedagogia.	17 anos	8 anos
P10	Pedagogia	Educação Especial Inclusiva.	3 anos	3 anos
P11	Geografia	Educação Especial e Neuroaprendizagem.	30 anos	Sem resposta
P12	Pedagogia	Educação Especial.	3 anos	6 meses

Fonte: elaborado pelas próprias autoras.

Buscamos, ainda, compreender o motivo para haver o grande número de pedagogos trabalhando na instituição e, especificamente, lecionando a disciplina de Ciências. Segundo Carneiro (2012), o curso de graduação em Pedagogia era o lócus de formação do professor especialista por meio da habilitação em Educação Especial, porém, em 2006 com a nova Diretriz Curricular Nacional as habilitações foram extintas da formação do pedagogo, deslocando a formação especialista para a pós-graduação. Borges e Almeida (2013) observam que, geralmente, os cursos superiores, não abordam a Educação Especial, pois necessitariam de uma elevação na carga horária total para conseguir dar conta desse componente curricular. Já na graduação em Pedagogia, nota-se a presença de disciplinas que abordam a Educação Especial e a Inclusão, por meio de conteúdos que fazem parte de disciplinas ou, ainda, em disciplinas específicas. Em nosso entendimento, isso vai além da questão da sobrecarga nas graduações, configurando-se como um posicionamento político-pedagógico dos cursos de formação docente que precisa ser revisto pelas Instituições de Ensino Superior.

De acordo com os questionários e a Tabela 1, mesmo os professores licenciados em áreas diversas – que não a Pedagogia – e que atuam no Ensino de Ciências se especializaram em Educação Especial, Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva ou em Deficiência Intelectual, o que lhes garante a habilitação para trabalhar nessa Instituição, sendo o único critério obrigatório, como previsto na Resolução CNE nº. 2/2001 (BRASIL, 2001) e na Deliberação nº. 02/03 do estado do Paraná (2003) sobre as normas para a Educação Especial na Educação Básica. Para esclarecer o exposto em relação ao nosso objeto de pesquisa a Resolução CNE nº. 2/2001 define que deve ser comprovada a “complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio” (BRASIL, 2001, p. 5), o que poderia contemplar licenciados em Ciências Biológicas.

O Processo Pedagógico na disciplina de Ciências na Instituição

Saviani (2012) indica que o objeto da educação envolve a identificação dos conhecimentos que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que sejam humanizados e a descoberta das formas mais adequadas para isso. Para que seja possível dimensionar a prática pedagógica com vistas a proporcionar o desenvolvimento humano, entendemos que os elementos que compõe esse processo precisam ser entendidos, ou seja, não bastam apenas saber quais são os conteúdos abordados, mas também como são desenvolvidos, o que envolve o entendimento dos conteúdos na sua relação com a forma. Por isso, nesta categoria de análise tivemos como foco o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Ciências, envolvendo os métodos, os conteúdos e a forma de avaliação neste componente, além das dificuldades e facilidades encontradas pelos professores.

Buscamos saber os conteúdos abordados pelos professores na disciplina de Ciências, com o objetivo de compreender os motivos das escolhas destes conteúdos. Os professores destacam, na verdade, temáticas gerais, tais como: elementos naturais, meio ambiente, seres vivos, corpo humano (anatomia e fisiologia) e saúde.

O conteúdo *saúde* foi citado por 11 (onze) docentes, com o foco na higiene pessoal e do ambiente, e em alimentação saudável. Segundo eles, os alunos precisam de orientações quanto à higiene devido à falta de hábito e conscientização, além de muitos deles enfrentarem a obesidade. Nesse sentido, afirmam desenvolver atitudes e comportamentos favoráveis a saúde priorizando a saúde física, mental e social dos estudantes, a fim de melhorar a qualidade de vida deles.

O conteúdo *corpo humano* também foi citado. Seis professores mencionaram a importância de trabalhá-lo para que os estudantes tenham autoconhecimento do próprio corpo e para entenderem o funcionamento básico corporal, para saberem sobre a importância e as funções dos órgãos, e caracterizarem as fases da vida. Além disso, de acordo com os docentes, para os estudantes que estão entrando na adolescência, é essencial que compreendam as mudanças que ocorrerem em seus corpos. Dentro desse conteúdo também foi citado por 4 (quatro) professores temas como os órgãos do sentido e os sistemas do corpo humano.

Conteúdos envolvendo os *seres vivos e suas características*, englobando os vegetais e os animais, terrestres e aquáticos, os vertebrados e os invertebrados, assim como a caracterização de seres vivos e de não vivos, foram mencionados por 3 (três) docentes. Para o professor P4 – único dos três que justificou a resposta - tais conteúdos são importantes de serem trabalhados por visarem a preservação da biodiversidade do Planeta.

O conteúdo *meio ambiente* foi mencionado apenas uma vez, pelo professor P9, e *elementos naturais* (ar, fogo, água e terra) foi citado pelo professor P4 que justificou a

importância por ser um conteúdo fundamental para o cotidiano dos estudantes. E o Currículo Funcional também foi citado como critério de seleção de conteúdos por dois docentes.

De acordo com todos os respondentes, esses conteúdos/temáticas estão expressos na Proposta Pedagógica Curricular da escola que corrobora o Parecer CEE/Bicameral nº. 128/18. Três professores afirmaram que semestralmente há a elaboração dos Planos de Ensino (Planos de Trabalho Docente), nos quais os conteúdos e a forma são definidos com relação a como o processo pedagógico será desenvolvido. Nesse sentido, parece-nos coerente que os professores subsidiem as escolhas dos conteúdos por meio de documentos oficiais, respaldando suas práticas pedagógicas através dos registros em Planos de Ensino (Planos de Trabalho Docente). No entanto, como não tivemos acesso aos Planos dos professores, pelas respostas dos questionários sobre a escolha dos conteúdos é possível entender que, por um lado, elas devem expressar um recorte parcial dos conteúdos que estes costumam trabalhar em sala de aula, o que impossibilita uma análise crítica muito aprofundada; mas, por outro, caso o processo de ensino se concentre majoritariamente apenas nestes conteúdos, entendemos que seria necessária uma análise da Proposta Pedagógica Curricular da Instituição, para verificar se este documento norteador se resume aos conteúdos elencados ou se abarca outros, não contemplados pelos professores.

Conforme discorrido por alguns docentes e mediante análise das temáticas elencadas entendemos que os conteúdos são justificados pela relação que estabelecem com o cotidiano dos alunos, tendo como foco as maiores necessidades e ou dificuldades que estes apresentam, corroborando Neto (2011) para quem o intuito da educação é fazer o sujeito compreender sua realidade e melhorar a qualidade de vida, sendo esse um dos objetivos da Instituição e condizente com orientação estadual paranaense (PARANÁ-SEED, 2008).

Apesar da importância de relacionar os conteúdos ao cotidiano, é preciso ressaltar que “educar é superar o cotidiano e suas limitações e retornar a este, com possibilidade de compreendê-lo em suas mediações” (SANTOS, 2012, p. 58). Nesse sentido, a educação escolar “serve justamente para que o indivíduo, partindo da prática cotidiana, desta distancie-se” (SANTOS, 2012, p. 58). Nesse sentido, o concordamos que o ensino de Ciências “deve superar essa percepção inicial, tal qual é o cotidiano, pois o objeto de estudo precisa ser analisado amplamente, estabelecendo as relações na busca das determinações últimas implicadas naquele objeto de estudo (um conteúdo, por exemplo).” (MENDES et al., 2019, p. 825).

No entanto, devido à complexidade aparente, poderíamos nos perguntar se isto se aplica ao processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência. A questão envolvendo a seleção dos conteúdos que devem ser ensinados:

[...] preocupa os docentes e Vygotsky também tem solução para isso. Para ele o objetivo da educação do aluno dito especial é atingir o mesmo fim da criança dita não especial, utilizando meios diferentes. Isto parece implicar uma contradição que é apenas aparente porque é precisamente para que a criança dita especial possa atingir o mesmo que a criança dita não especial, que se deve utilizar meio absolutamente especiais. (COSTA, 2006, p. 134-235).

É importante entendermos quais são os meios (caminhos, ferramentas, estratégias e propostas) utilizados pelos professores e nesta pesquisa foram por nós denominadas como estratégias didático-pedagógicas, sendo elas: roda de conversa, pesquisas, recorte e colagem, prática de higiene, aula expositiva, experiências, materiais concretos, músicas, cartazes e desenhos.

Todos os professores afirmam usar vídeos educativos em suas aulas. Cerca de 8 (oito) professores utilizam também atividades impressas e aulas práticas ou de campo, 7 (sete) professores relatam que utilizam a leitura de livros didáticos, apostilas e textos para subsidiar suas aulas. Outra estratégia citada por 4 (quatro) professores foi a utilização de imagens.

Roda de conversa, pesquisas em livros, revistas e internet, assim como recorte/colagem e orientações práticas de higiene corporal (trabalhando o banho) e higiene bucal foram citadas 3 (três) vezes cada por professores distintos. Em contrapartida usar como estratégia a aula expositiva - com apoio de recursos como quadro negro e giz; experiências práticas; contato com o próprio corpo ou com corpo humano artificial; músicas; confecção de cartazes e desenhos foram estratégias expressas duas vezes cada, por professores diferentes. Dinâmicas e observação dos fenômenos da natureza; o uso de slides; jogos didáticos; passeios e palestras; utilizar histórias; e uso de cópias foram estratégias indicadas por um professor cada.

A avaliação da aprendizagem na disciplina de Ciências é feita através de observações diárias em relação aos estudantes, de acordo com 7 (sete) professores. No entanto, não há explicações de como são realizadas. Cinco professores afirmam que avaliam seus alunos pela participação e realização das atividades propostas em sala. Outras atividades avaliativas foram menos citadas, como: envolvimento nas atividades práticas; execução dos hábitos de higiene; identificação das partes do corpo e órgãos; reconhecimento da importância de uma alimentação saudável; entendimento sobre os órgãos do sentido; e avaliação oral, interação, conversa e interesse. Apenas 3 (três) professores mencionam a documentação que deve ser entregue à coordenação referente a avaliação, que envolve os relatórios semestrais, anotações no livro Registro de Classe, e a ficha de acompanhamento do aluno.

As descrições dos professores, assim como quando questionados sobre os conteúdos, foram pontuais. Não houve explicação por parte deles sobre como ou quando utilizam essas estratégias, ou seja, como são aplicadas para um conteúdo específico ou outro, o que dificulta estabelecer uma relação entre forma e conteúdo (SAVIANI, 2010) e

consequente análise. Notamos que, de maneira geral, elas são frequentes também em outras escolas de ensino regular. No entanto, entendemos que para além das estratégias adotadas em si, o que importa é mediação estabelecida entre: 1. Os estudantes e os conhecimentos – mediação pelos signos da cultura; 2. Os estudantes e o professor – mediação pedagógica; além de levarmos em consideração à própria relação estabelecida entre os estudantes.

Ao introduzir o conceito de *mediação*, Vygotski [...] não a tomou simplesmente como “ponte”, “elo” ou “meio” entre coisas; tal como muitas vezes referido por seus leitores não marxistas. [Mas como] interposição que provoca transformações, encerra a intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento; enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico (MARTINS, 2015, p. 47, grifo da autora).

Nas palavras de Costa (2006, p. 235), “podemos dizer que, para o desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky centraliza seu enfoque nas possibilidades oferecidas pelas mediações estabelecidas”. Dessa forma, não é qualquer mediação que possibilita o desenvolvimento humano, de indivíduos com ou sem deficiências. A intencionalidade do processo pedagógico é central para que ele ocorra, ou seja, “A seleção de conteúdos e a forma como se dará o processo de ensino não podem ser secundarizadas; na verdade são objetos do trabalho educativo” (MENDES *et al.*, 2019, p. 826), independente da modalidade, levando rigorosamente em consideração a quem se ensina.

Dificuldades e facilidades elencadas pelos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem em Ciências

As facilidades relatadas se concentram no fato de que a disciplina possibilita condições de trabalhar atividades práticas e diferenciadas, nas quais os educandos podem ‘colocar a mão na massa’ e desperta curiosidade neles. Apesar da importante afirmação, não dão exemplos que nos permitissem entender quais são as atividades realizadas que se enquadrariam como práticas feitas pelos próprios estudantes. Afirmam também que os estudantes se interessam por quase todos os conteúdos trabalhados, já que geralmente estão ligados ao seu cotidiano, contribuindo para sua experiência de vida. Além disso, afirmam que como a disciplina é trabalhada desde os anos iniciais, dessa forma os estudantes têm mais facilidade na compreensão dos conteúdos. Ainda, P4 e P7 destacam que as facilidades encontradas por eles provêm da curiosidade e empenho dos próprios estudantes da Educação Especial em quererem aprender algo novo.

Diante das possíveis facilidades, houve a necessidade de saber se a formação obtida por esses profissionais é um fator determinante na atuação deles como professores de Ciências. Três professores não responderam à questão. Oito professores responderam que as suas formações contribuíram para que desenvolvam o processo de ensino de Ciências. P2 (Pedagogia) justifica-se afirmando que passou a respeitar e esperar

o tempo de cada indivíduo como ser único, superando suas limitações e atingindo os objetivos desejados de acordo com cada fase. Já o professor P8 (Pedagogia) reforça que a experiência é indispensável, dando a entender que as facilidades que encontra hoje em sua atuação não se resumem à formação que teve acesso.

De acordo com P11 (Geografia) o que teve maior contribuição em sua formação para alcançar resultados positivos na atuação em Ciências foi a pós-graduação em Educação Especial, juntamente com estudos adicionais realizados na área. Os trabalhos de campo do curso de Geografia para P4 (Geografia e Pedagogia) e a licenciatura em Pedagogia para P7 (História e Pedagogia) foram essenciais. P9 (Pedagogia) mencionou que sua formação não contribuiu para sua atuação como professor de Ciências, pois há necessidade de um profissional especializado na área, como aquele que possui graduação em Ciências Biológicas.

Dois docentes afirmaram que não possuem dificuldades no processo pedagógico de Ciências. Um deles (P11) indica que a disciplina é bastante abrangente e que na Educação Especial é trabalhado de forma individualizada de acordo com as especificidades dos educandos. No Parecer CEE/Bicameral nº. 128/18, trabalho individualizado se constitui como uma ação pedagógica planejada, respeitando a singularidade de cada estudante (PARANÁ-SEED, 2018). Porém, P5, mesmo não encontrando dificuldades, alega que a atuação de profissionais com formação em Ciências Biológicas beneficiaria ainda mais a aprendizagem dos alunos na Instituição, corroborando a posição do professor P9 descrita acima.

Os professores P2, P3, P5 e P8 declararam que enfrentam algumas dificuldades, como no desenvolvimento de alguns conteúdos que são complexos para se realizar a prática, por exemplo, em conteúdos abstratos, já que, segundo eles, fica mais complicado para os alunos entendê-los, como os relacionados a noções de astronomia (sistema solar, planetas, universo, planeta terra, atmosfera), pois são mais abstratos. O professor P8 descreveu que levar os alunos a entenderem que estamos no espaço é muito difícil, apesar de que quando o tema foi abordado, utilizou estratégias que os auxiliaram a compreender conteúdos como rotação, translação, estações do ano, até mesmo de ano bissexto, por meio de pesquisas na internet. Os conteúdos abstratos citados se referem ao que Vigotski chama de função semiótica, que se manifesta na capacidade do indivíduo de representar objetos e fatos ausentes, demandando, por exemplo, a imaginação e representações mentais (COSTA, 2006).

Entendemos que a dificuldade em trabalhar conteúdos abstratos também pode estar atrelada a falta de formação na área específica. P5, por exemplo, afirmou que não encontra muitas dificuldades, porém uma formação na área de Ciências Biológicas o ajudaria no ato de ensinar e, conseqüentemente, no aprendizado dos estudantes. Assim, podemos perceber que esse processo exige preparação teórica e prática, domínio dos

conhecimentos e coerência no desenvolvimento da prática pedagógica que permita aos estudantes ascenderem a um nível de compreensão mais elaborado sobre a realidade (SAVIANI, 2012).

Segundo P7, a dificuldade maior se concentra no tempo de duração das aulas que são curtas, atreladas à falta de atenção dos estudantes no processo de ensino. Para o professor P10 não conseguir a conscientização dos alunos sobre conteúdos voltados à saúde é a maior dificuldade enfrentada, pois é um processo que se inicia na escola e tende a ser levado para a vida do estudante, porém, segundo ele, isso não acontece. Esta mesma colocação foi feita pelo professor P12, pois, para ele, as condições precárias de cuidados pessoais em que as famílias dos alunos se encontram acabam prejudicando o processo de desenvolvimento deles, se tornando uma dificuldade a ser enfrentada em sala de aula.

P4 citou que a maior dificuldade no caso da Educação Especial se concentra na escassez de materiais didáticos como livros ou apostilas que sejam direcionadas especificamente para as disciplinas ministradas, não somente de Ciências, mas de todas as outras áreas envolvidas no processo pedagógico. O mesmo docente afirma que a falta de laboratório na escola, de funcionamento da internet, de não haver recursos financeiros para fazer trabalhos de campos ou visitas, se configuram como as dificuldades encontradas, sendo necessário ser criativo com o que está à disposição. Estas colocações expressam um elemento presente não apenas na escola analisada, mas nas demais instituições públicas educacionais, indicando a relação com a prática social mais ampla (BIANCON *et al.*, 2020) e, em contrapartida, nos permitem refletir que com a apropriação do conhecimento científico específico e pedagógico, algumas lacunas podem ser minimizadas pelos professores (SAVIANI, 2010), já que é ele quem transforma o saber elaborado em saber escolar.

A educação sexual também foi citada como conteúdo de maior dificuldade de ser abordado por P3, por ser um tema polêmico e rejeitado por grande parte das famílias dos estudantes. De acordo com Teixeira e Braga (2008) e Biancon (2016), abordar o tema sexualidade na escola sempre foi um tabu em nossa cultura, já que envolve o posicionamento, a religião e os valores familiares. Em seu contexto histórico, a sexualidade era trabalhada nas escolas com enfoque na prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência. Entretanto, ao se tratar a educação sexual também deve-se envolver a identidade e as relações sociais construídas nas relações entre os gêneros (BIANCON, 2016). Assim, Teixeira e Braga (2008) afirmam que é necessário trabalhar essa temática na Educação Especial para desmistificar a concepção de ‘eternas crianças’ que muitas pessoas têm em relação à pessoa com deficiência, sendo indispensável pensar que elas também possuem identidade de gênero e orientação sexual.

P9 aborda que a maior dificuldade encontrada por ele é a falta de especialização na área de Ciências, havendo limitações para ministrar certos conteúdos como genética, sistema excretor e nervoso, o que o impede de desenvolver um trabalho com maior qualidade com os estudantes. Complementarmente, o professor P1 alega que a dificuldade em certos conteúdos vem no momento da seleção deles, pois se deve levar em consideração a turma na qual vai ser ministrada a aula, assim como o desenvolvimento cognitivo/intelectual dos educandos. Deste modo, o professor é norteado pelo seu Plano de Ensino que deve ter em vista que as ações de hoje são consequência dos efeitos das ações anteriores e, portanto, deve-se estruturar um planejamento que garanta que cada ação pedagógica contribuirá para o processo contínuo de aprendizagem de cada aluno.

Cinco professores responderam que não enfrentam qualquer dificuldade, mas apenas dois justificaram. O professor P11, por exemplo, esclarece que como leciona em uma turma de EJA, os alunos costumam ter maior facilidade na compreensão dos conteúdos, o que minimiza as dificuldades para realização do processo de ensino. E o professor P10 explica que os conteúdos são selecionados conforme a realidade de cada estudante, não existindo dificuldades.

O professor de Ciências Biológicas no processo de ensino de Ciências inclusivo

Nesta última categoria procuramos sistematizar como o profissional licenciado em Ciências Biológicas poderia contribuir para o processo educativo em Ciências na Instituição. Oito professores responderam considerar que um professor com esta formação específica auxiliaria na superação das dificuldades enfrentadas.

P9 (Pedagogia) explica que sua maior dificuldade se atrela a formação que não contribuiu para ministrar aulas de Ciências e afirma que o professor da área, por meio de sua formação e qualificação específica em Ciências Biológicas, o ajudaria a enfrentar essa dificuldade. O professor P4 (Geografia e Pedagogia) aborda que a dificuldade está na falta de recursos pedagógicos e até estruturais da Instituição e que o professor de Biologia o ajudaria dando suporte em atividades pedagógicas. O professor P8 (Pedagogia), ao dizer que as dificuldades são com conteúdo abstratos em que não é possível mostrar o concreto, afirma que o licenciado em Ciências Biológicas daria as respostas sobre assuntos que, por vezes, ele mesmo não possui. O professor P2 (Pedagogia), que também enfrenta dificuldades com conteúdos abstratos mesmo utilizando materiais pedagógicos, acredita que a união entre esse profissional formado com o professor da área da Educação Especial seria o ideal para o alcance de melhores resultados na aprendizagem. Carneiro (2012) aponta que essa relação entre a atuação do professor especializado em Educação Especial e do professor com formação em área específica do conhecimento é um desafio ainda a ser enfrentado no âmbito da Educação

Inclusiva e está posto pelo paradigma da inclusão, já que historicamente a atuação desses profissionais sempre ocorreu de forma separada.

P11 (Geografia) e P12 (Pedagogia), mesmo não encontrando dificuldades em ministrar as aulas de Ciências, afirmam que o professor formado em Ciências Biológicas contribuiria dando auxílio devido a sua experiência na área. O professor P3 (Educação Física) também cita a experiência como contribuição, sendo que suas dificuldades são com temas que não são possíveis desenvolver a prática e com assuntos envolvendo as sexualidades. O professor P5 (Letras) afirma não enfrentar dificuldades, apenas com o conteúdo atmosfera, entretanto, reconhece que o professor da área poderia contribuir.

Dois professores (P1 e P6) não responderam à questão e outros dois (P7 e P10) consideram que o professor formado em Ciências Biológicas não ajudaria no processo formativo dessa instituição. Sobre a posição destes dois últimos professores, como não houve justificativa, podemos considerar alguns possíveis elementos que merecem reflexão. Primeiramente, o fato de que o professor P7 afirmou que a graduação em Pedagogia foi essencial para que conseguisse atuar na disciplina de Ciências, ou seja, é possível que, para ele, esta formação dê os subsídios que ele considera necessários para sua atuação. Por outro lado, tanto P7 quanto P10 afirmaram encontrar dificuldades em relação, por exemplo, às condições do processo de ensino, à atenção dos alunos e a manter o que foi aprendido na vida dos estudantes.

Entendemos que estes fatores podem, como elencados por eles, estar relacionados estritamente aos aspectos externos ao processo de ensino e aprendizagem ou, por outro lado, podem expressar limitações deles próprios nesse processo, não percebidas por eles. Neste último caso, seria importante uma reflexão mais aprofundada sobre como desenvolvem o processo de ensino, inclusive na relação forma e conteúdo - já mencionada -, bem como sobre a compreensão educativa e pedagógica que possuem – o que exigiria outros instrumentos de coletas de dados (observação do processo pedagógico e entrevistas, por exemplo) não pertencentes a esta pesquisa. Outro aspecto que devemos considerar é o fato de que, para alguns professores, poderia haver a insegurança de que um professor formado em Ciências Biológicas conferisse alguma ameaça ao exercício da docência realizado pelos atuais professores na instituição.

Há que se considerar, ainda, a existência de um paradigma associado ao Ensino das Ciências naturais e exatas, como se fossem áreas que reunissem conhecimentos muito complexos que, em tese, não caberiam aos estudantes da Educação Especial. Porém, como já destacamos, conceber os estudantes com deficiências como aqueles que não têm possibilidade para se desenvolver e aprender os conhecimentos sistematizados é algo preocupante. Costa (2006, p. 235) alerta que:

A educação do aluno com necessidades educativas pressuporia, assim, a passagem de uma de uma pedagogia terapêutica, que se centra nos déficits dos alunos, para uma pedagogia criativamente positiva, cuja visão é prospectiva, isto

é, uma pedagogia que visa, ao desenvolvimento do aluno, que investe nas suas possibilidades. Assim sendo, em vez de se centrar a atenção na noção de déficit ou lesão que impede ou limita o desenvolvimento, a atenção é focalizada nas formas como o ambiente social e cultural podem mediar relações significativas entre as pessoas com necessidades educativas especiais e o meio, de modo que elas tenham acesso ao conhecimento e a cultura (COSTA, 2006, p. 235).

Devemos olhar, então, por outra perspectiva que vai além da atuação do professor, ou seja, considerar a formação inicial. Esta tem como desafio formar docentes que sejam capazes de refletir sobre sua prática em todos os âmbitos de atuação, inclusive na Educação Especial e Inclusiva. No entanto, sabemos que ainda há defasagem de conhecimentos atrelados à modalidade nestes cursos (PEDROSO *et al.*, 2013) e, de acordo com Rocha-Oliveira *et al.* (2019), há escassez de pesquisas para analisar a organização curricular desses cursos frente às políticas de inclusão. Bastos *et al.* (2016, p. 3) num mapeamento de trabalhos produzidos que englobam a temática da inclusão no Ensino de Ciências indicam que “não foram encontrados estudos em revistas nacionais que versem especificamente sobre o ensino de biologia”. Apesar deste cenário, temos que lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) instituíram que os currículos dos cursos de formação de professores deveriam desenvolver competências para o atendimento à diversidade e contemplar conhecimentos sobre a inclusão de alunos com deficiência.

Nesse sentido, precisamos ampliar a oferta de conhecimentos sobre Educação Especial e Inclusiva nos diferentes cursos de licenciatura, em especial em Ciências Biológicas ao termos como foco o Ensino de Ciências, e considerar a importância da formação continuada como mecanismo indispensável para o desenvolvimento profissional nesta modalidade de educação, especialmente ao considerarmos a urgência de inserção de licenciados em Ciências Biológicas neste campo em expansão, corroborando também a contribuição deles à prática pedagógica, como apontam os participantes da pesquisa.

Considerações finais

A análise sobre o processo educativo de Ciências no Ensino Fundamental e na EJA na APAE investigada nos indica o compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos estudantes, porém, algumas lacunas ainda se apresentam quando pensamos na finalidade do processo educativo como aquele que busca possibilitar o desenvolvimento humano de todos, com ou sem deficiências. As estratégias didático-pedagógicas e as formas de avaliações utilizadas pelos professores são diversas, porém, pode-se concluir que a maior parte dos professores avalia seus alunos através de observações diárias e dá foco a alguns conteúdos mais atrelados ao cotidiano. Como já indicado anteriormente, para uma melhor compreensão de como esses processos são executados é necessário

utilizar outros subsídios para pesquisa, como a análise atenta do planejamento docente, visto que as respostas obtidas pelos questionários foram pontuais.

Quanto a formação dos professores regentes da disciplina de Ciências podemos afirmar que a maioria tem graduação em Pedagogia com especializações em Educação Especial ou áreas correlatas, e que na Instituição não há professor formado em Ciências Biológicas. A questão formativa pode estar atrelada a dificuldades encontradas por eles na realização da prática pedagógica de Ciências, mas, mesmo assim, há minoritariamente respondentes que não consideram contribuições de um professor formado em Licenciatura em Ciências Biológicas.

Os dados e consequentes análises indicam ser necessário que o campo do Ensino de Ciências assuma a reflexão sobre a formação e atuação do professor na Educação Especial e Inclusiva. Admite-se que a aplicabilidade efetiva de políticas públicas e o compromisso político-pedagógico nos cursos de formação inicial de professores, especialmente de Ciências Biológicas, são fundamentais para ampliação formativa e prática atrelada à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Entendemos a importância de outros estudos que tenham como objeto de análise a formação inicial em Ciências Biológicas em relação à modalidade que tratamos e, também, à prática empírica destes profissionais, como forma de dar subsídios aos licenciandos e aos professores que se comprometem com o desenvolvimento humano por meio do Ensino de Ciências em diferentes instituições educativas.

Referências

BASTOS, Amélia R. B. *et al.* Educação inclusiva e o ensino de ciências: um estudo sobre as proposições da área. **Journal of Research in Special Educational Needs**, [S.l.], v. 16, n. S1, p.426-429, ago. 2016.

BIANCON, Mateus L. **Educação em sexualidades crítica**: formação continuada de professoras(es) com fundamentos na pedagogia histórico-crítica. 2016. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Direito à Educação**: Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BIANCON, Mateus L. *et al.* Estágio de observação supervisionado em Ciências e Biologia: contribuições da pedagogia histórico-crítica. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 12, n. 26, p. 440-458, 2020.

BOGDAN, Robert; BIKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 12. ed. Porto: Porto, 2003.

BORGES, Horaides D. S.; ALMEIDA, Lirane E. D. F. Formação para professores da educação especial: uma experiência no programa de desenvolvimento educacional no Paraná. *In*: PARANÁ. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE** **Artigos**: Governo do Estado do Paraná, v. 1, p.1-22, 2013.

CARNEIRO, Relma U. C. Formação de Professores: da educação especial à inclusiva - alguns apontamentos. *In*: ZANIOLO, Leandro Osni; DALL'ACQUA, Maria Julia C. (Orgs.) **Inclusão Escolar**: Pesquisando Políticas Públicas, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 7-24.

COSTA, Dóris A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, [S.l.], v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006.

FABRÍCIO, Beatriz C. *et al.* A compreensão de Licenciandos em Ciências Biológicas sobre Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Formação Docente e o Ensino de Ciências e Biologia. *In*: GALASSO, B.; BATTISTELLO, V. C. M. (Orgs.). **Inclusão e Educação**: avanços e desafios. 1 ed. Maringá, PR: Uniedusul, v. 1, p. 107-118, 2021.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JANNUZZI, Gilberta M., CAIADO, Katia R. M. **APAE**: 1954 a 2011 algumas reflexões. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia M. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44-57, 2015.

MENDES, Carolina B. *et al.* Interlocuções entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural para o ensino de Ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 815-851, Jul./Set. 2019.

NETO, João C. S. Atuação do educador social e abertura de caminhos. *In*: VICTOR, Sonia L. *et al.* (Orgs.). **Educação Especial e Educação Inclusiva**: conhecimentos, experiências e formação. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011. p. 48-61.

OLIVEIRA, Anna A. S.; LEITE, Lucia P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, 2007.

PARANÁ. Governo Estadual do Paraná. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02/03, de 02 de junho de 2003**. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Paraná: Conselho Estadual de Educação, 2003.

PARANÁ. Governo Estadual do Paraná. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14**. Paraná: Conselho Estadual de Educação, 2014.

PARANÁ. Governo Estadual do Paraná. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/Bicameral nº. 128/18**. Paraná: Conselho Estadual de Educação, 2018.

PEDROSO, Cristina C. A. et al. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação Unisinos**, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 40–47, 2013.

ROCHA-OLIVEIRA, Rafaela et al. Formação de Professores de Biologia e Educação Inclusiva: Índícios do Projeto Acadêmico Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S.l.], v. 19, p.225-250, 2019.

RODRIGUES, Olga M. P. R; MARANHE, Elisandra A. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. In: CAMPPELLINI, Vera Lucia M. F. et al. (Orgs). **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva**. Bauru: Editora UNESP, p. 11-52, 2010.

ROSSETTO, Elisabeth et al. Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural: uma proposta curricular para a educação especial. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 11, n. 22, p. 1-11, 2016.

SANTOS, César S. **Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Larissa V.; BEGO, Amadeu M. Levantamento Bibliográfico sobre Educação Especial e Ensino de Ciências no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 343-358, 2018.

TEIXEIRA, Liliane do Rêgo; BRAGA, Eliane Rose Maio. A Questão da Educação Sexual Escolar dos Alunos da Educação Especial (DM): se conhecendo para compreender suas emoções e interagir com o outro. In: **Dia A Dia Educação: Governo do Estado do Paraná**, Paraná, p. 1-25, 2008.

Recebido: 18.10.2021

Aprovado: 14.12.2021

Potencialidades do processo de implementação de Unidades Didáticas Multiestratégicas para a formação inicial de professores de Química

Potentialities of the implementation process of Multi-Strategic Didactic Units for chemistry teacher education

Francisco Otávio Cintra Ferrarini¹
Amadeu Moura Bego²

Resumo

Este artigo pretende expor considerações relativas à importância do movimento de reflexão crítica acerca da ação do replanejamento de Unidades Didáticas Multiestratégicas (UDM) de professores de Química em formação inicial. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado que envolveu a utilização e validação de categorias *a priori* para se avaliar o Enfoque Curricular adotado por futuros professores ao planejarem e replanejarem UDM. Foi utilizada a abordagem de pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso para se caracterizarem eventuais mudanças empreendidas na proposição do planejamento de ensino. Para isso foram consideradas como categorias analíticas o Conteúdo abordado, a Metodologia escolhida e as considerações acerca da Avaliação na composição do replanejamento. Os dados gerados apresentam potencialidade de explicitar e caracterizar as reflexões críticas empreendidas em planejamentos de ensino, bem como capacidade de estipular posicionamentos transitórios e direcionados à consolidação de tendências alternativas com referencial investigativo. Isso se deve ao fato de os sujeitos desta pesquisa terem se mobilizado diante de uma proposta que pretendia promover transições e evoluções de conhecimentos profissionais, além de fundamentar a constituição de um modelo didático pessoal capaz de se descolar de perspectivas tradicionais.

Palavras-chave: Planejamento de ensino. Ensino de Química. Inovação educacional.

Abstract

This article intends to expose considerations regarding the importance of the critical reflection movement about the action of the replanning of Multi-Strategic Didactic Units (UDM) of Chemistry teachers in initial training. This is an excerpt from a doctoral research that involved the use and validation of categories *a priori* to evaluate the Curricular

¹ Licenciado em Química. Mestre em Química Inorgânica. Doutor em Ensino de Química pelo Instituto de Química da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Araraquara, SP. Atualmente é Professor do IFSP - Campus Matão. E-mail: franciscoferrarini@ifsp.edu.br

² Professor Assistente Doutor junto ao Departamento de Química Geral e Inorgânica do Instituto de Química da Unesp, Campus Araraquara, SP. Atua também como Coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Química em Rede (PROFQUI-Araraquara). E-mail: amadeu.bego@unesp.br

Approach adopted by future teachers when planning and replanning UDM. The case study qualitative research approach was used to characterize eventual changes undertaken in the teaching planning proposal. For that, the content covered, the chosen Methodology and the considerations about the Evaluation in the composition of the replanning were considered as analytical categories. The data generated have the potential to make explicit and characterize the critical reflections undertaken in teaching plans, as well as the ability to stipulate transient positions aimed at consolidating alternative trends with an investigative framework. This is due to the fact that the subjects of this research were mobilized in the face of a proposal that intended to promote transitions and evolutions of professional knowledge, in addition to supporting the constitution of a personal didactic model capable of detaching from traditional perspectives.

Keywords: Lesson planning. Chemistry teaching. Educational innovation.

Introdução

No geral, os planejamentos de ensino de professores têm sido caracterizados como atividades meramente burocráticas e descontextualizadas da realidade escolar. Pesquisas têm revelado as seguintes características predominantes no que se refere ao planejamento docente: centralização na seleção do conteúdo conceitual da disciplina para as atividades de ensino; adoção e limitação a um único livro didático para seleção e sequenciamento do conteúdo; crença em um ensino estritamente teórico (ALVES, 2018; FERRARINI, 2020; GAUCHE, 2015; PACCA; SCARINCI, 2013; SANCHEZ; VALCÁRCEL, 2000).

A despeito dessas tendências e intentando pautar sua importância central para ações de inovação, Bego (2016) propõe um modelo de planejamento de ensino, fundamentado teórica e metodologicamente, denominado Unidades Didáticas Multiestratégicas (UDM). Enquanto modelo de planejamento de projeto de ensino e aprendizagem, a UDM abrange a integração, de modo organizado e sequenciado, de um conjunto de estratégias didáticas e de avaliação de acordo com objetivos de aprendizagem previamente definidos e delimitados a partir de uma dada abordagem metodológica.

Para Sanmartí (2009), a utilização de múltiplas estratégias didáticas no planejamento e desenvolvimento de UD se faz necessária por diversas razões, dentre elas: i) utilizar estratégias diversas implica dar maiores oportunidades para a construção de conhecimentos; ii) a diversidade de atividades possibilita que mais alunos encontrem aquela que melhor os ajude a aprender; iii) a diversidade de estratégias possibilita maior motivação e desperta o interesse dos alunos.

Nesse contexto, este artigo apresenta três grandes intenções. A primeira refere-se à compreensão de possíveis alterações no enfoque curricular de uma UDM por um grupo de professores de Química em formação inicial, bem como a análise do processo de

reorganização contínua do conhecimento profissional docente. Já a segunda, pretende expor os impactos de um movimento formativo de ação crítica e reflexão no replanejamento da UDM dos professores em formação inicial a partir da fase de uma intervenção didático-pedagógico particular. E, por fim, pretende-se integrar os dados empíricos desse movimento de implementação da UDM com o objetivo de responder à seguinte questão de pesquisa “Como o movimento de crítica e reflexão sobre a ação impacta no replanejamento da UDM dos professores de Química em formação inicial?”.

Aportes teóricos

Conforme os pressupostos do próprio modelo de planejamento de UDM, é possível afirmar que professores de ciências, em formação inicial ou continuada, expressam formalmente suas ideias prévias ao longo da etapa de planejamento mediante a realização de cada uma das tarefas exigidas em sua elaboração. Isso se dá na medida em que explicitam objetivos de aprendizagem, definição e estruturação das estratégias didáticas e de avaliação, bem como suas relações com a abordagem metodológica escolhida (BEGO, 2016; BEGO; SGARBOSA, 2016).

Por sua vez, uma das categorias apresentadas por Porlán e Rivero (1998) para a análise de UD planejadas por professores envolve perspectivas sobre o ensino em um campo conceitual concreto e suas relações com a epistemologia do trabalho didático-pedagógico. Tal categoria foi denominada como Enfoques Curriculares.

Desse modo, defende-se que os conhecimentos explicitados no planejamento de uma UDM podem ser investigados por meio da análise dos níveis de formulação nas diferentes categorias curriculares, conforme proposto por Porlán e Rivero (1998).

Os Enfoques Curriculares derivam dos modelos didáticos propostos pelos autores (tradicional, tecnicista, espontaneísta e alternativo) e dão significado a três diferentes subcategorias, quais sejam, conteúdos, metodologia e avaliação do plano de ensino do professor. O Quadro 1 apresenta seus níveis de formulação e propriedades.

Quadro 1: Níveis de formulação das diferentes categorias curriculares.

SUBCATEGORIAS	ENFOQUE CURRICULAR (Níveis de formulação)		
	Enfoque tradicional	Enfoque tecnicista /espontaneísta	Enfoque alternativo (construtivista e investigativo)
CONTEÚDOS - Níveis de formulação - Amplitude e diversidade - Organização	O conteúdo do conhecimento escolar como adaptação do conhecimento disciplinar	O conteúdo do conhecimento escolar como adaptação do conhecimento disciplinar O conteúdo do conhecimento escolar como adaptação	O conteúdo do conhecimento escolar como reelaboração e integração de conhecimento que procedem de diversas fontes

SUBCATEGORIAS	ENFOQUE CURRICULAR (Níveis de formulação)		
	Enfoque tradicional	Enfoque tecnicista /espontaneísta	Enfoque alternativo (construtivista e investigativo)
		contextual do conhecimento cotidiano	
METODOLOGIA - Papel didático das concepções dos alunos - Caracterização das atividades - Interação professor-aluno	Baseada na transmissão verbal de conhecimento por parte do professor enquanto os alunos atendem ou realizam atividade de comprovação do explicado	Baseada na versão forte (indutivista) do empirismo. Os objetivos como fio condutor das atividades Baseada na versão fraca do empirismo. Os interesses dos alunos como fio condutor das atividades	A pesquisa dos problemas de potencial interesse é o que confere sentido nas atividades, sendo as ideias dos alunos uma referência contínua do processo
AVALIAÇÃO - Finalidade - Conteúdo - Instrumentos	A avaliação como qualificação para comprovar que os alunos se apropriaram dos conceitos explicados	A avaliação como medida do grau de realização dos objetivos A avaliação como participação da dinâmica da classe	A avaliação como pesquisa para ajustar o ensino e a aprendizagem (ou seja, a pressuposição de conhecimento escolar desejável e a evolução real das ideias dos alunos)

Fonte: Adaptado de Porlán e Rivero (1998).

A partir desses referenciais, é possível verificar o estágio de desenvolvimento em que se encontram os futuros professores que participaram de uma atividade formativa pautada no planejamento autoral e autônomo.

Tais expectativas exigem desse tipo de proposta formativa uma atenta observação das intenções dos professores em formação, pois, conforme já apontado na literatura (BEGO, 2017; PORLÁN; RIVERO, 1998), podem ser verificadas ideias heterogêneas, conflitantes e ampla diversidade de ideias que podem atuar obstaculizando tanto a coerência interna como o processo de inovação do planejamento de ensino.

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa de caráter qualitativo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) foi realizada no decorrer das disciplinas Instrumentalização para o Ensino de Química e Estágio Curricular Supervisionado V, ministradas, respectivamente, no primeiro e segundo semestres de 2016 no âmbito dos componentes curriculares ofertados em um curso de Licenciatura em Química de uma universidade pública brasileira.

Esta investigação engloba considerações acerca de como o processo de implementação de UDM incide no desenvolvimento do conhecimento prático-profissional de professores de Química em formação inicial.

Nesse sentido, considera-se a natureza do objeto de estudo desta pesquisa como um Estudo de Caso, pois envolveu: uma análise em profundidade acerca do processo de implementação de UDM; a apresentação de uma proposta de investigação válida, na medida em que houve, como preocupação central, a intenção de compreender de forma holística e aprofundada determinado contexto formativo singular e historicamente situado; a descrição de um contexto real em que se considera a multiplicidade de dimensões expostas em problema; a utilização de profusas fontes de informação coletadas em diferentes momentos da pesquisa; a consideração de que generalizações e apontamentos de situações representativas podem ser extrapolados para contextos e situações análogas; a criação de um banco de dados produzidos a partir de transcrições, entrevistas, notas de campo, documentos, grupos focais, gravações de áudio e vídeo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; YIN, 2001; GIBBS, 2009).

Mais especificamente, esse trabalho é resultado de um recorte de uma pesquisa mais ampla que resultou em uma tese de doutorado. Assim sendo, o presente trabalho envolveu a utilização de categorias que são oriundas das propostas de Porlán e Rivero (1998) para se avaliar o Enfoque Curricular adotado por professores de Química ao planejarem e replanejarem uma UDM.

Em termos do levantamento de dados para este texto, foram constituídas diferentes ideias de licenciandos acerca dos processos de planejamento, aplicação e replanejamento envolvidos na implementação das UDM. A convergência das ações propostas pretendia gerar constantes estados crítico-reflexivos nos licenciandos e estimulá-los ao desenvolvimento de conhecimento prático-profissional (PORLÁN; RIVERO, 1998).

Dos 16 alunos matriculados nas disciplinas ministradas no primeiro e segundo semestre de 2016, 15, efetivamente, concluíram o percurso formativo de implementação de UDM. Nesse processo, os alunos foram divididos em quatro grupos, sendo que três eram compostos por quatro alunos e um grupo de três alunos para executar as atividades propostas pelo professor formador. Diante disto e, considerando a grande quantidade de dados gerada e os limites de espaço disponíveis, para este artigo definiu-se pela investigação particular de apenas um dos grupos em razão dos seguintes fatores: i) proposta de partida singular de planejamento, pautada no argumento de rompimento com tendências mais tradicionais e assentada na abordagem metodológica do Ensino por Investigação (CARVALHO, 2013); ii) alto entrosamento dos membros do grupo para realização das atividades da disciplina; ii) menor nível de interferência de fatores externos e maior nível de continuidade na etapa de aplicação da UDM. Portanto, em virtude dessas

considerações, o grupo, cuja UDM foi planejada com temática “Química Nuclear: O misterioso caso Black”, fez parte da amostra desta investigação.

Segundo a proposta de Bego (2016), o processo de implementação de uma UDM compreende três etapas integradas: a primeira consiste no planejamento da UDM; a segunda se refere à própria intervenção didático-pedagógica em sala de aula; e a última abarca o replanejamento da UDM a partir da reflexão crítica mediada acerca da intervenção realizada. Ademais, a proposta adotada para aplicação da UDM foi no formato de minicursos. Segundo Carvalho (2013), esse tipo de proposta sustenta uma perspectiva afastada da transmissão direta de conteúdos e da explicação centrada no professor e na realização de exercícios.

Ao longo da implementação foram geradas duas diferentes versões para a UDM, sendo consideradas os modos pré e pós-aplicação. Assim, tais propostas constituem o primeiro conjunto de documentos de pesquisa delimitados.

Antes do processo de replanejamento da UDM, os professores em formação inicial participaram de um Grupo Focal (GF). Essa técnica, conforme aponta Babour (2009), envolve discussões grupais fomentadas por um moderador capaz de instigar interações em um grupo, de forma que sua amostragem exponha suas atitudes, crenças, valores e contradições de forma espontânea.

Para análise da diversidade de dados gerados, optou-se pela utilização da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016). A análise temática do conteúdo, conforme assegura a autora, desdobra-se em três fases. A primeira, relativa à fase de pré-análise, a segunda referente à exploração do material, e a terceira alusiva ao tratamento de dados obtidos/interpretação.

A etapa da pré-análise encerra a leitura flutuante que compreende o primeiro contato com os documentos a serem analisados; a composição do corpus de análise; e, a elaboração e reelaboração de inferências. A exploração do material, apresenta a categorização de expressões ou palavras significativas. Assim, em uma pesquisa qualitativa típica, as categorias ganham destaque. Essas categorias podem ser definidas antes da coleta de dados (categorias *a priori*) ou após essa ação (categorias *a posteriori*) (BARDIN, 2016).

As categorias pré-estabelecidas, categorias *a priori*, envolvem, inicialmente, a preparação dos instrumentos de pesquisa e, subsequentemente, ações relacionadas à ida a campo pelo pesquisador para a coleta de dados; descrição das informações obtidas; e, apresentação de conclusões para os fatos. Destaca-se que, para essa proposta, a fundamentação teórica é quem conduz a pesquisa qualitativa. Já as categorias *a posteriori* compreendem a redução de dados brutos em dados classificados por meio dos processos metódicos de seleção, foco, simplificação e sumarização. A finalidade dessas

ações é de separar os dados obtidos em blocos com conteúdos semelhantes (BARDIN, 2016).

A última etapa corresponde ao tratamento dos resultados de forma a torná-los significativos. Nessa fase cabem a proposição de inferências, interpretações, correlações entre evidências inventariadas, as fundamentações teóricas adotadas e o escopo conjecturado (BEGO, 2013; CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014; BARDIN, 2016)

Em conformidade com Medeiros e Amorim (2017), a escolha desse tipo de análise textual tem relação com o fato da AC, nesta pesquisa, pretender captar o processo de implementação de UDM por professores em formação inicial, impondo para isso uma análise na qual as ações descritivas são primordiais no estabelecimento de categorias e para procedimentos interpretativos, sem uma demanda específica pela transformação da realidade a partir das perspectivas dos sujeitos que participaram da investigação.

Para esse fim, os procedimentos metodológicos da AC propostos por Bardin (2016) foram empregados para a análise textual dos dados obtido pelos diferentes instrumentos (Questionários, Roteiros de Observação, Roteiro de Análise Textual (RAT), Entrevistas e Grupos Focais) juntos às fontes de informação.

Para os Questionários recorreu-se à análise de conteúdo para investigar o conjunto de questões que versaram sobre as ideias prévias do planejamento didático-pedagógico. Assim, após a etapa de leitura flutuante dos textos, definiu-se pela utilização de, conforme a classificação proposta por Bardin (2016), categorias *a posteriori* para analisar as dimensões epistemológica e didático-pedagógica.

Já os Roteiros de Observação correspondem a um rico conjunto de descrições acerca das condutas dos indivíduos no contexto coletivo, estipula-se forte tendências a juízos de valor, daí, então, comporem material suplementar aos instrumentos de coleta de informações. Sua análise envolve o uso de categorias *a posteriori* para identificar elementos constitutivos de ações práticas ao longo do desenvolvimento das atividades de elaboração, aplicação, reelaboração e reflexão das propostas formativas envolvidas.

O RAT foi empregado para orientar a coleta de informações nas UDM. Sua intenção é guiar o processo de análise das propostas teóricas que antecedem e sucedem a implementação do planejamento didático-pedagógico. Nesse sentido, recorre-se à fundamentação teórica proposta por e Porlán e Rivero (1998), Bego e Sgarbosa (2016) e Bego (2016) relativas à análise das temáticas - conteúdos, metodologias e avaliação - presentes nas UDM. Assim, após a etapa de leitura flutuante dos textos, utilizou-se de categorias *a priori* relativas às concepções epistemológicas dos professores definidas pelos autores espanhóis para caracterização das duas versões da UDM planejada.

As Entrevistas foram gravadas e transcritas. Após a leitura flutuante dos textos gerados, adotou-se o uso de categorias *a priori* para analisar envolvimento;

comprometimento; mobilização de conhecimentos prático-profissionais; e as perspectivas crítico-reflexivas envolvidas no desenvolvimento de ações teórico-fundamentadas ligadas ao planejamento didático-pedagógico. Na análise dos Grupos Focais foram utilizadas as transcrições do processo de argumentação gerado entre os membros do grupo. Assim, após a etapa de leitura flutuante dos textos, definiu-se pela utilização de categorias *a posteriori* para identificar evoluções de ações prático-profissionais e crítico-reflexivas acerca das dificuldades para a composição do conhecimento profissional docente e de compreensões dos enfoques curriculares previstos por Porlán e Rivero (1998).

Na análise dos Grupos Focais foram utilizadas as transcrições do processo de argumentação gerado entre os membros do grupo. Assim, após a etapa de leitura flutuante dos textos, definiu-se pela utilização de categorias *a posteriori* para identificar evoluções de ações prático-profissionais e crítico-reflexivas acerca das dificuldades para a composição do conhecimento profissional docente e de compreensões dos enfoques curriculares previstos por Porlán e Rivero (1998).

Resultados e Discussão

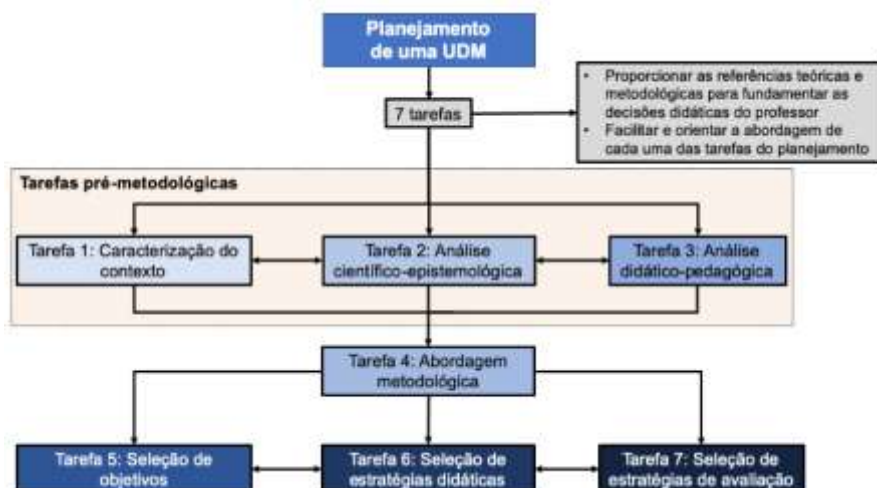
Conhecimentos explicitados na primeira versão da UDM

A intenção desta seção está em expor os conhecimentos explicitados pelos licenciandos no planejamento da primeira versão da UDM. A condução dessa análise deu-se por meio do RAT, conforme Bego (2017). O conteúdo é apreciado em seu nível de formulação, sua amplitude e diversidade, e em sua organização. Para a metodologia são examinados o papel didático das ideias dos alunos, a caracterização das atividades e a interação professor-alunos. E, finalmente, para a avaliação são observados finalidade, conteúdo considerado e instrumentos propostos. Em cada uma dessas subcategorias é possível depreender qual tipo de enfoque é adotado pelos sujeitos para a composição do planejamento de ensino: tradicional, tecnicista, espontaneísta ou alternativo (PORLÁN; RIVERO, 1998).

A partir desses referenciais, a intenção é verificar o estágio de desenvolvimento em que se encontram os futuros professores que participaram da atividade formativa que apresentou a elaboração da primeira versão da UDM como uma possibilidade de planejamento autoral e autônomo.

Isto posto, para a análise das subcategorias conteúdo, metodologia e avaliação, em conformidade com o referencial adotado, considera-se o conjunto de tarefas (Figura 1) previsto para a elaboração da UDM (BEGO; SGARBOSA, 2016). São analisadas as seções “Tema, objetivos de aprendizagem, sequências didáticas e estratégias de avaliação” e “Seleção das estratégias didáticas e estratégias de avaliação”.

Figura 1: Sistematização do planejamento da Unidade Didática Multiestratégica.



Fonte: Extraído de Bego, Ferrarini e Moralles (2021)

O grupo de licenciandos havia definido como abordagem metodológica o Ensino por Investigação, fundamentado nas discussões de Carvalho (2013). Essa abordagem metodológica apresenta a finalidade de desenvolver habilidades cognitivas nos alunos, realizar procedimentos como a elaboração de hipóteses, a anotação e análise de dados e fortalecer a capacidade argumentativa dos estudantes.

Assim, partindo dos princípios da abordagem metodológica escolhida, para planejar a seção, os licenciandos optaram pelo tema “Química nuclear: o misterioso caso Black”. Esse tema está associado justamente à principal estratégia definida pelos estudantes para estruturar o ensino investigativo proposto: um estudo de caso interrompido (SÁ; FRANCISCO; QUEIROZ, 2007).

Em função das exigências do próprio modelo de planejamento da UDM, os licenciandos precisavam definir os objetivos de aprendizagem almejados e, posteriormente, as partes do conteúdo programático correspondente. No Quadro 2 identifica-se que o conteúdo escolar “radioatividade” foi distribuído em três Sequências Didáticas (SD) e que o objetivo geral e os objetivos específicos e os conteúdos curriculares se distribuem com o tema da UDM.

Quadro 2. Primeira versão da UDM do Grupo 1.

Tema da UDM	Química nuclear: o misterioso caso Black.	
Objetivo da UDM	Avaliar os impactos da radiação no organismo humano, checando os diferentes sintomas provocados pela exposição a diversas emissões radioativas em um laudo pericial.	
SD	Objetivo da SD	Conteúdo Programático
Um atleta! Uma glória! Uma morte!	Entender as reações nucleares, comparando as ideias prévias sobre a radioatividade com os conceitos de estabilidade e instabilidade do nuclídeo.	<ul style="list-style-type: none"> • Estabilidade e Instabilidade do nuclídeo • Radionuclídeo • Reações nucleares e suas aplicações pacíficas e bélicas
Parece, mas não é!	Entender os conceitos de fissão e fusão nuclear e seu uso socioeconômico, explicando o princípio do funcionamento das usinas nucleares e armas nucleares.	<ul style="list-style-type: none"> • Fissão nuclear e suas aplicações • Fusão nuclear e suas aplicações
O que aconteceu com Black?	Analisar os impactos de diferentes emissões radioativas no organismo humano, atribuindo aos sintomas às características das emissões e a quantidade de radiação em que o corpo foi exposto.	<ul style="list-style-type: none"> • Reação nuclear: desintegração • Tipos de emissão (α, β, γ), suas características e impactos na saúde humana • Cálculo de meia-vida

Fonte: Elaboração própria

Interessante destacar que a explicitação dos objetivos nas três SD mostra intenções do grupo em buscar a integração entre conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais. Como decorrência, ao contrário do que foi identificado majoritariamente na empiria realizada por Porlán e Rivero (1998), o grupo de licenciandos não apresentou um planejamento constituído de um conjunto acumulativo e fragmentado de conceitos, leis e teorias estruturados como uma versão simplificada e dogmática do conteúdo disciplinar presente tradicionalmente nos livros didáticos. Ademais, os conteúdos não se organizam linearmente na forma de listagens e sem relação entre eles. Ao contrário, os conteúdos se relacionam diretamente com os objetivos de aprendizagem delimitados e estão adequadamente integrados a fim de fornecerem fundamentos para a consecução do objetivo geral de aprendizagem da UDM. Os conteúdos são, por isso, organizados em torno de um problema relevante, o caso Black, para o contexto escolar, de modo a integrar conhecimentos procedentes de diferentes fontes (livro didático, caso, notícias, blogs, sites de internet). Esse conjunto de dados, permite inferir que a primeira versão da UDM foi planejada pelo grupo de licenciandos com um enfoque curricular alternativo para o conteúdo.

Diante desse resultado de pesquisa, aponta-se para a possível influência decisiva da tarefa 2 do planejamento de uma UDM. Para a análise científico-epistemológica o grupo de licenciandos precisou pesquisar e explicitar os pré-requisitos para o trabalho com o conteúdo do conhecimento escolar a ser abordado na UDM. Sequencialmente, o grupo apresentou o conteúdo conceitual, em conformidade com a explicitação dos fatos

de interesse (nível fenomenológico, teórico e representacional) e capaz de contemplar a organização de ideias, conceitos e informações de modo esquematizado. A atividade avança diante da proposta de compor conteúdos procedimentais para analisar os resultados obtidos, nesse sentido os licenciandos propuseram, ordenadamente, o levantamento de hipóteses, teste de hipóteses, sistematização e aplicação. Seguindo a prescrição, são apresentados os conteúdos atitudinais com a intenção de formação de valores em relação à informação recebida e de possíveis intervenções dos alunos na realidade. Para isso, o grupo considerou a importância de saber avaliar quais os tipos de emissão nuclear e seus impactos nos seres vivos, principalmente humanos e saber diferenciar acidente, contaminação e bombas nucleares. A tarefa é finalizada com a apresentação das referências bibliográficas. Desse modo, quando da delimitação e organização do conteúdo, os licenciandos já possuíam uma visão bastante ampla do conteúdo escolar a ser trabalhado que envolvia sua divisão nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, bem como suas inter-relações. Isso provavelmente forneceu subsídios teóricos decisivos para a proposta de enfoque curricular dada ao conteúdo no planejamento da UDM.

Importante ressaltar que a metodologia corresponde ao cerne do planejamento na medida em que orienta a escolha e a estruturação dos seus elementos constituintes. Esse componente do Enfoque Curricular incorpora os princípios e convicções relativos aos processos de ensino e aprendizagem, concepções da natureza da ciência e os objetivos educacionais de um dado nível e modalidade escolar.

O inédito estudo de caso interrompido formulado pelo grupo se refere à morte de um atleta olímpico após a participação nos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro em 2016. Descreve-se, ainda, que os alunos seriam divididos em grupos e que cada um desses coletivos precisaria investigar acerca da morte do esportista e, ao final, produzir um laudo pericial com a resolução do caso.

A análise do Enfoque Curricular em relação à subcategoria metodologia compreende ponderações sobre as propostas de planejamentos escolares, segundo Porlán e Rivero (1998). O confronto entre os dados apresentados pelos autores espanhóis acerca da caracterização da metodologia dos planejamentos de professores em formação e os obtidos nesta pesquisa se revelam divergentes. Isso se deve ao fato da UDM elaborada explicitar tendências para a elaboração de conhecimentos científicos e atividades didáticas direcionadas à investigação de problemas; desconsiderar a transmissão verbal de conteúdos como fator relevante ao Ensino de Ciências; e destacar o interesse da utilização das ideias dos alunos como uma referência contínua dos processos de ensino e aprendizagem. Já as interações professor-aluno, propostas nessa primeira versão, distanciam-se de relações unidirecionais e apontam para a importância do papel do professor como mediador nos processos de ensino e aprendizagem; para uma versatilidade de orientações que envolvem a realização de debates, discussões

coletivas e o uso das ideias prévias dos alunos como compromisso ininterrupto ao longo do desenvolvimento da prática docente. Entende-se que, no geral, os sujeitos buscaram vias didáticas que se afastaram do enfoque tradicional e se aproximaram de um enfoque alternativo.

Pode-se apontar para a importância da tarefa 4 do planejamento de uma UDM que envolve a necessária definição e explicitação dos princípios de uma abordagem metodológica específica. Isso resultou na necessidade de os licenciandos proporem um planejamento que fosse coerente com os princípios pedagógicos que fundamentam a abordagem escolhida. Assim, evidencia-se uma postura crítica e fundamentada teoricamente para a proposição da organização do ensino e o não direcionamento para o mero cumprimento burocrático das tarefas pedagógicas exigidas pela UDM.

A próxima subcategoria a ser analisada quanto ao enfoque curricular se refere à avaliação. O Quadro 3 apresenta a seleção de estratégias de avaliação do Grupo 1 na primeira versão da UDM.

Quadro 3. Estratégias de avaliação de acordo com cada sequência didática da UDM do Grupo 1.

Estratégias de Avaliação
A avaliação será formativa, pois a metodologia Ensino por Investigação utiliza essa concepção de avaliação. Para a avaliação dessa SD, os alunos deverão fazer anotações sobre suas ideias prévias e pesquisas relacionadas aos conceitos envolvidos nessa sequência e para isso utilizarão o Ambiente Virtual de Avaliação (AVA) EdModo, pois com esse AVA podemos dar <i>feedback</i> para cada atividade dos alunos.

Fonte: Elaboração própria

Os dados apresentam destaque para pretensões de realização da avaliação formativa ao longo das SD em virtude de a metodologia Ensino por Investigação ter sido adotada. De fato, a estratégia adotada guarda coerência com a abordagem escolhida e repete-se continuamente o uso das ideias prévias e de pesquisas relacionadas aos conceitos envolvidos na SD. Ao longo das SD, reiteradamente, são exibidas informações relativas à entrega e correção de tarefas por meio da plataforma EdModo como AVA.

Contudo, não ocorre a explicitação de instrumentos específicos para a realização da avaliação, apenas o meio, no caso um TIC, em que se realizaria a entrega de cada atividade. Cada uma das atividades a ser realizada não é explicitada, nem mesmo qual seria sua relação com os tipos de conteúdo – conceitual, procedimental, atitudinal – a serem avaliados e acompanhados. Também não se observa qualquer menção clara acerca de um processo avaliativo que fornecesse informações concretas para o aperfeiçoamento do próprio planejamento de ensino. Em que pese a escolha e explicitação da adoção de uma perspectiva formativa para a avaliação da UDM, essa ausência de instrumentos específicos demonstra que a avaliação se aproxima da prática de acompanhamento espontâneo da participação dos alunos na dinâmica da aula. Não são encontrados elementos que apontem caracteristicamente para a avaliação como um processo contínuo de melhoria, tanto a aprendizagem como do ensino, mediante informações obtidas de diferentes fontes, ou seja, a avaliação da hipótese do

conhecimento escolar desejável e a evolução real das ideias dos alunos (PORLÁN; RIVERO, 1998). Com efeito, a análise desse conjunto de características permite inferir que um enfoque curricular marcadamente espontaneísta.

Mesmo assim, isso destoa dos principais resultados empíricos de Porlán e Rivero (1998) que remetem ao fato de que propostas avaliativas são coerentes com um enfoque tradicional, qual seja, comprovação de aprendizagens conceituais mediante a utilização de provas escritas. Vale trazer aqui o fato de que Sánchez Blanco e Valcárcel Pérez (1993) manifestam que entendimentos e decisões relativos à avaliação são fortemente vinculados às ideias que os professores têm sobre os processos de ensino e aprendizagem. Trata-se, por isso, de uma dimensão complexa do planejamento na medida em que pode representar tanto possíveis inconsistências quanto concebíveis desarticulações internas com o conteúdo ou a metodologia que foram definidos.

Em suma, a interação entre o conhecimento relativo ao conteúdo específicos e ao conhecimento didático-pedagógico foi capaz, no geral, de permitir a elaboração de uma proposta curricular caracterizada por mudanças no paradigma da seleção de atividades. Os sujeitos desta pesquisa não recorreram à utilização de livros didáticos como referenciais únicos para a seleção de conteúdos; não adotaram uma sequência linear e acumulativa de conteúdos, organizados segundo a lógica disciplinar características dos livros didáticos; não aderem a uma sequência fechada de atividades de observação no laboratório; e, não propõem reduzidamente a realização de provas escritas para comprovar se os alunos conseguiram adquirir os conhecimentos previamente estabelecidos.

Para Porlán e Rivero (1998, p. 284), professores em formação inicial resistem a enfoques mais alternativos, por não terem vivenciado práticas alternativas, e continuam a insistir em práticas nas quais foram submetidos por, provavelmente, não possuírem “elementos teórico-práticos para transladar para abordagens inovadoras para o ensino de um campo conceitual concreto”.

Em sentido contrário a essa posição, advoga-se, em função dos dados obtidos, que o modelo de planejamento da UDM pode representar potencial estímulo aos professores em formação para inovar diante de uma proposta de planejamento pautada em teorias pedagógicas complexas, contemporâneas e alicerçada na definição e explicitação de uma abordagem metodológica como eixo nevrálgico. Isso pode suceder em uma vivência formativa alternativa nos termos dos enfoques curriculares, e promover mudanças na imagem da ciência, na composição de modelos didáticos pessoais e nos entendimentos relativos a teorias de aprendizagem.

Em definitivo, os professores de química em formação participantes desta investigação, em virtude da execução de tarefas específicas para o planejamento não

realizaram a mera reprodução de uma visão acumulativa, fragmentária e não interativa de conteúdos disciplinares para a elaboração do planejamento didático-pedagógico.

Conhecimentos explicitados na segunda versão da UDM

A opção analítica adotada nesta seção é mostrar preliminarmente os trechos modificados entre as versões da UDM e compará-los. Posteriormente, apresentam-se inferências que pretendem classificar e verificar a manutenção ou a modificação do tipo de enfoque curricular escolhido para a elaboração de um novo planejamento de ensino, bem como a comparação com os resultados empíricos apresentados em Porlán e Rivero (1998).

O Quadro 4 exibe o comparativo entre os Objetivos Específicos, as Estratégias Didáticas e as Estratégias de Avaliação. A apresentação dos dados refere-se aos trechos que foram efetivamente modificados na segunda versão do planejamento.

Quadro 4. Segunda versão da UDM do Grupo 1.

Objetivos Específicos
SD III: Analisar os impactos de diferentes emissões radioativas no organismo humano, atribuindo os sintomas às características das emissões.
Estratégias Didáticas
SD II: Estudo de Caso; TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação); CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)
Estratégias de Avaliação
SD I, II e III: Para a avaliação dessa SD, os alunos deverão fazer anotações sobre suas concepções prévias e pesquisas relacionadas aos conceitos envolvidos nessa sequência, uma breve explicação sobre como esses tipos de reações nucleares poderiam ou não estar ligadas ao crime, uma produção de um laudo técnico pericial explicando a morte do atleta e durante a sistematização do conteúdo será realizado o feedback. Também avaliaremos a participação dos estudantes durante as discussões das aulas da SD.

Fonte: Elaboração própria

A modificação no Objetivo Específico da SD III envolveu a alteração na quantidade de radiação ao qual o corpo foi exposto. Essa modificação mostra aos licenciandos a importância de um planejamento que pode e deve ser remodelado de acordo com as convicções advindas da reflexão sobre a prática, conforme se discute na próxima seção.

Essa modificação revela que os licenciandos identificaram aspectos do conteúdo que não poderiam ser adequadamente desenvolvidos – a quantidade de radiação emitida por um radioisótopo – para a resolução do estudo de caso com estudantes de ensino médio. Ademais, a referida supressão de conceitos na nova SD III parece compor a explicitação da integração de saberes que tem como qualificadores a resolução de problemas; o potencial inerente ao processo crítico e reflexivo sobre a ação; a explicitação e, até mesmo, a superação de perspectivas atreladas ao senso comum; e, da compreensão da importância das correlações entre as concepções disciplinares e as intenções da proposta formativa em contexto.

Assevera-se, assim, que nessa nova versão da UDM são conservadas: perspectiva de programação sistemática e explícita; integração dos conteúdos com os objetivos de aprendizagem; a delimitação de modos teóricos para a consecução do objetivo geral de aprendizagem; e, a sustentação do problema relevante, o caso *Black*, para o contexto escolar, de modo a integrar conhecimentos procedentes das diferentes fontes estabelecidas (livro didático, caso, notícias, *blogs*, *sites* de internet). Em suma, essa reunião de inferências remete ao fato de que a segunda versão da UDM mantém um enfoque curricular alternativo para o conteúdo.

Na sequência, a análise da segunda versão da UDM revela a ocorrência de alterações na sexta tarefa relacionada à Seleção de Estratégias Didáticas. Conforme aponta o Quadro 4, é na SD II que os sujeitos promovem uma mudança relacionada à substituição da estratégia História e Filosofia da Ciência por CTS (Ciência Tecnologia e Sociedade). Estipula-se que uma das grandes dificuldades da utilização da estratégia História e Filosofia da Ciência está associada ao fato dela impor uma proposta que seja capaz de superar a ideia da linearidade e da acumulação de conhecimentos para o desenvolvimento científico. A análise do planejamento e dos argumentos dos licenciandos (conforme próxima seção) conduz à percepção de que o grupo não conseguiu aplicar adequadamente (em razão daquilo que foi estipulado no conjunto de tarefas da primeira versão da UDM) a estratégia em virtude dos limites de tempo e das dificuldades enfrentadas por alunos e professores em constituir uma visão adequada para o trabalho científico. O próprio grupo verificou que a estratégia CTS seria capaz substituir a proposta inicial no sentido de conferir maior coerência tanto ao planejamento quanto à ação docente. Isso se deve à percepção dos licenciandos para o fato de que essa estratégia poderia contribuir, de modo mais eficaz, para a educação científica e tecnológica dos alunos, uma vez que haveria a necessidade de ampliação dos debates em sala de aula relativos às questões políticas, econômicas, culturais, sociais, ambientais e éticas. O corolário dessas inferências remete ao fato de que não houve quaisquer alterações para o enfoque curricular alternativo no que se refere à categoria metodologia.

Por fim, quanto às estratégias de avaliação, ao contrário das outras modificações, no Quadro 4 verificam-se várias alterações nas SD I, II e III. Ocorreram problemas de decisão decorrentes da elaboração de um argumento que fugisse da generalização; da falta de parâmetros teóricos e formais, bem como da influência dos conhecimentos experienciais, oriundos da formação ambiental. Em consequência disso, as estratégias de avaliação na primeira versão da UDM foram qualificadas. A reelaboração da sétima tarefa relacionada à seleção de estratégias de avaliação manifesta aparente determinação dos licenciandos em elucidar os dilemas que foram expostos na primeira proposta avaliativa. Foram verificadas que em todas as SD propostas houve alterações direcionadas à implementação da sistematização dos conteúdos trabalhados na intenção de realizar

contínuos feedbacks aos alunos, bem como o estímulo a sua participação em discussões acerca das temáticas abordadas.

A nova versão da UDM apresenta nas SD I, II e III a proposta de sistematização do conteúdo como forma de se manter um eixo central de atividades para a efetivação das estratégias didáticas. A intenção disso seria, aparentemente, permitir constantes retomadas aos aportes teóricos, ora trabalhados pelos docentes, ora assimilados pelos alunos. Disso decorre a dedução de que as atitudes dos alunos deixaram de ser o elemento central das estratégias avaliativas (tendência espontaneísta), conforme outrora considerado. Por esse motivo, passam a ser considerados espaços para uma avaliação contínua e processual baseada na diversidade de instrumentos, concentradas na evolução das ideias dos alunos e nas dinâmicas das aulas, bem como na ênfase de hipóteses curriculares e nas intervenções do professor. Diante disso, a segunda versão da UDM mostra a tentativa dos licenciandos em impor uma dinâmica que evidencia uma perspectiva de avaliação que transita entre do nível de formulação espontaneísta para o investigativo.

A análise geral dos enfoques curriculares do conteúdo, da metodologia e da avaliação revelam uma tendência predominantemente alternativa para o planejamento da UDM. Infere-se que a segunda versão da UDM se enquadra em uma perspectiva bastante adiantada quanto aos níveis do processo de reorganização contínua do desenvolvimento profissional propostos por Porlán e Rivero (1998).

Para finalizar e em virtude dessas considerações, descortinam-se duas conclusões. A primeira se refere ao fato de que as alterações propostas, oriundas do movimento crítico e reflexivo, na segunda versão da UDM deram conta de aproximar ainda mais as concepções dos alunos ao enfoque alternativo. E a segunda, concerne à importância desse movimento crítico e reflexivo como motivo determinante para a supressão de incoerências e promoção de articulações teórico-práticas ao longo do processo formativo estudado, conforme evidências apresentadas a seguir.

O impacto da ação crítica e reflexão no replanejamento da UDM

Posteriormente ao processo de aplicação e anteriormente ao replanejamento da segunda versão da UDM, foi promovida uma reflexão crítica por meio do GF para tratar dos problemas e das potencialidades observadas pelos licenciandos.

Diante desse contexto e na intenção de identificar e analisar os elementos determinantes para a composição do replanejamento, foram estabelecidas três categorias *a priori*. Essas categorias são oriundas das propostas de Porlán e Rivero (1998) para se avaliar o Enfoque Curricular adotado por professores. Além disso, seu uso é justificado em razão do Conteúdo, da Metodologia e da Avaliação comporem as pautas de discussão do GF.

Os diálogos do GF foram transcritos e analisados por meio dos procedimentos da AC. A análise manteve o interesse principal em detectar as ações pertinentes à reflexão

crítica fundamentada. O Quadro 5 exibe as categorias analíticas determinantes na composição do replanejamento, bem como apresenta alguns extratos representativos do GF que fundamentaram sua elaboração. São reveladas evidências que justificam a reestruturação a partir da reflexão crítica sobre planejamento. Nele, o destaque foi dado em relação às motivações para ações corretivas no Enfoque Curricular do Conteúdo.

Quadro 5. Categorias analíticas referentes ao Conteúdo na composição do replanejamento e extratos obtidos junto ao GF.

Categoria Conteúdo	Descrição
Nível de formulação	Os níveis de formulação do conteúdo levam em consideração a capacidade dos sujeitos em estabelecerem movimentos reflexivos relativos à integração e adequação curricular aos objetivos definidos na primeira versão do planejamento. Nessa lógica, a aproximação de uma proposta pedagógica que envolva uma programação sistemática, explícita e reformuladora, bem como afastada do predomínio conceitual é capaz de expor avanços em relação a consolidação do enfoque investigativo.
Amplitude e diversidade	A consideração da amplitude e da diversidade do conteúdo podem remeter os sujeitos a estados profícuos de organização autônoma da proposta metodológica adotada. Em função disso, a integração de aspectos do cotidiano, do social, do científico e do ideológico permitem a explicitação de avanços em relação ao conhecimento profissional desejável e a consolidação de modelos didáticos individuais investigativos.
Organização	A organização do conteúdo demonstra reflexões de ordens práticas e teóricas. Nessa perspectiva, o conhecimento metadisciplinar manifesta importante relação com os âmbitos da investigação profissional na medida em que expõe referências para o estabelecimento de análises críticas acerca da aplicação e reelaboração do planejamento. Ademais, tal ação destaca a importância dos conteúdos procedimental e conceitual no que tange a capacidade de interpretar aquilo que foi proposto e de recompor uma nova versão da UDM.

Fonte: Elaboração própria

De modo global, as ponderações apresentadas em cada uma das categorias do Quadro 5 refletem avanços em relação ao Conteúdo. O posicionamento dos licenciandos revela a ocorrência de inconsistências e incoerências como elementos de ponderação para a constituição de um percurso possível para a elaboração da nova proposta do planejamento de ensino. Assim, entre as versões da UDM consideradas ficaram evidentes a importância dada aos aspectos da práxis investigativa.

Esse conjunto de elementos dinâmicos da metodologia parecem, ainda, estar associados a diversos termos relacionados à adequação dos conteúdos à realidade do aluno; à valorização das ideias prévias dos alunos; à proposição de atividades investigativas; e ao desenvolvimento de noções de cidadania. Tais elementos são explicitados por meio do cumprimento das tarefas de elaboração da UDM. Mais especificamente, a fundamentação para a execução de uma prática orientada pela abordagem metodológica advém da consolidação de bases teóricas e da mobilização e aplicação de metacconhecimentos pelos sujeitos. Nos termos considerados e de modo exemplar, o “Conteúdo programático da UDM” se estabelece como uma das vias de antecipação e reflexão relativa à intenção do desenvolvimento de uma prática inovadora.

O Quadro 6 apresenta a categoria analítica que pretende representar o movimento crítico-reflexivo necessário para a realização de readequações no planejamento de ensino diante do Enfoque Curricular direcionado ao entendimento da Metodologia.

Quadro 6. Categorias analíticas referentes a Metodologia na composição do replanejamento e extratos obtidos junto ao GF.

Categoria Metodologia	Descrição e Extratos representativos
Papel didático das concepções dos alunos	A intenção de se verificarem as concepções dos alunos refere-se a uma perspectiva em que o professor estimula a antecipação de ideias do público referentes a determinado tema do currículo. Essa dinâmica é considerada como fundamental para o desenvolvimento das SD. Nesse sentido, a referida proposta pretende extrair as ideias preliminares dos alunos e, a partir das dificuldades encontradas, o professor é capaz de refletir criticamente e controlar suas ações nos processos de ensino e aprendizagem dos conceitos científicos. À vista disso, as ideias dos alunos compreendem um referencial contínuo para a investigação dos problemas que fazem parte da abordagem metodológica escolhida na UDM.
Caracterização das atividades	As atividades investigativas pretendem estimular o interesse dos alunos. Análise das concepções dos sujeitos podem especificar a adesão aos enfoques tradicional, tecnicista, espontaneísta e investigativo. Destaca-se, ainda, o posicionamento crítico e reflexivo diante da escolha de estratégias de ensino e do papel da metodologia adotada pelo grupo em exigir o teste de hipóteses levantadas pelos alunos.
Interação professor-alunos	A interação professor-alunos compreende o estímulo oferecido aos alunos para a participação em uma investigação científica. Nesse sentido, as atividades devem ser pertinentes à resolução de problemas e conformarem-se à integração entre teoria e prática. O uso dessas situações problematizadoras é de fundamental importância para a promoção do diálogo, da motivação para a ação dos alunos, para composição de hipóteses e a resolução do problema. Assim, a geração e confronto de resultados devem ser capazes de promover mudanças conceituais, procedimentais e atitudinais.

Fonte: Elaboração própria

Os dados apresentados manifestam as concepções dos sujeitos associadas à importância do professor como mediador das ações colaborativas e coletivas de ensino e aprendizagem, no âmbito do Ensino por Investigação (Carvalho, 2013). Os diálogos do GF evidenciam que o processo crítico e reflexivo dos sujeitos resultou em atividades que visavam o interesse dos alunos. Disso decorre a compreensão de que ao longo das declarações são manifestadas concepções alternativas com matizes do espontaneísmo.

Como ilustrado no Quadro 6, as falas dos licenciandos reforçam os dados e inferências do GF e expõem a importância de uma reflexão crítica, de caráter progressivo e dinâmico para as situações que se sucederam ao longo da prática. Sendo assim, fica evidente o vasto campo para a promoção de discussões, elaboração de propostas vinculadas à integração científica e ideológica do conhecimento escolar; à integração dos conteúdos conceitual, procedimental e atitudinal; e à ampliação de estudos relativos à variabilidade de estratégias didáticas.

Infere-se também que os licenciandos puderam participar de um processo didático-pedagógico que priorizou o desenvolvimento da ação autônoma docente. Nesse

percurso formativo, os licenciandos realizaram uma condução didático-pedagógica singular, cuja capacidade abrangeu alcançar um enfoque curricular alternativo e reforçar o processo analítico voltado ao desenvolvimento do planejamento de ensino nos moldes das diretrizes do Ensino por Investigação.

Por fim, o movimento crítico-reflexivo dos sujeitos que se refere aos avanços e alterações nos processos de Avaliação são apresentados no Quadro 7. Conforme o resultado da análise duas versões da UDM, evidenciou-se que as estratégias avaliativas foram as que mais sofreram alterações. A análise sistemática dos dados remeteu à consideração de uma transição de Tendências Espontaneístas e para um enfoque com elementos de Tendências Alternativas.

Quadro 7. Categorias analíticas referentes a Avaliação na composição do replanejamento e seus extratos obtidos junto ao GF.

Categoria Avaliação	Descrição e Extratos representativos
Finalidade	A finalidade da avaliação é a de regular os processos de ensino e aprendizagem por meio da evolução das concepções dos alunos. Nesse sentido, há de se considerar os objetivos que foram traçados e as necessidades da abordagem metodológica.
Conteúdo	A metodologia escolhida pelos sujeitos impõe que a avaliação seja feita nos moldes formativos. Assim, no Ensino por Investigação, o foco está nos processos de ensino e aprendizagem e no diálogo permanente entre professores e alunos. Em virtude da importância dada aos conteúdos conceituais, a metodologia considerada argumenta em favor de atividades de aplicação do conteúdo ensinado. Ademais, essa metodologia parece reforçar nos sujeitos a importância dos conteúdos procedimentais (ligados à iniciativa dos alunos para analisar, por si mesmos, os resultados obtidos nos processos de ensino e aprendizagem) e os conteúdos atitudinais (que corroboram aspectos da formação de atitudes e valores diante da informação que foi recebida).
Instrumentos	A abordagem metodológica Ensino por Investigação requer instrumentos que se adequem a uma proposta de avaliação formativa. Nesse sentido, devem ser consideradas a evolução das concepções dos alunos e a verificação de hipóteses propostas nas dinâmicas escolares. Os sujeitos consentem para a composição de instrumentos formais capazes de verificar o processo de sistematização dos dados levantados no contexto coletivo.

Fonte: Elaboração própria

Ademais, a observação das alterações em todas as SD permitiu verificar um direcionamento para a participação ativa dos alunos, no sentido de compor modos avaliativos alternativos e de sobrelevar-se diante de perspectivas pautadas em avaliações terminais baseadas em exames; na memorização de definições e exercícios abordados em uma SD; e em uma avaliação como qualificação.

Essas perspectivas de mudanças são, possivelmente, congruentes à ocorrência sistemática de ponderações pautadas na análise crítica da prática docente; no levantamento contínuo de inferências capazes de fundamentar uma perspectiva investigativa; flexibilidade para considerar as ideias dos alunos, na importância de dinâmicas coletivas ao longo das atividades; e no paralelismo entre as hipóteses curriculares envolvidas no processo.

Em termos de seleção de instrumentos avaliativos, que tem como pano de fundo a abordagem metodológica de Ensino por Investigação, os sujeitos inicialmente experimentaram o ambiente virtual (EdModo), e isso incorreu em baixa adesão dos estudantes. As alternativas aplicadas, em razão do movimento de reflexão crítica, envolveram propostas formativas para que os alunos apresentassem as sistematizações, por meio de caderno de anotações, dos levantamentos realizados e da manutenção do procedimento formativo.

Outro apontamento relevante está na complexidade envolvida na definição do tipo de avaliação quanto ao modo individual ou coletivo. Alguns dos relatos apresentados no Quadro 7 manifestaram que a avaliação deveria ser realizada somente em grupo, sob a justificativa de que a abordagem metodológica valoriza a construção do conhecimento em grupo, porém outros relatos indicavam que a avaliação individual seria mais interessante, em função de os professores conseguirem acompanhar a evolução da aprendizagem dos estudantes de forma mais acurada e menos genérica. Nota-se como o processo de reflexão crítica sobre a ação, sobretudo de forma coletiva e mediada, resulta em um movimento essencial para melhoria do conhecimento profissional dos futuros professores.

Entretanto, cabe ressaltar que, ao longo do GF, não houve referência, por parte dos licenciandos, sobre a finalidade da avaliação também se voltar para a melhoria do próprio planejamento de ensino. Isso remete ao fato de que o grupo parece não ter se conscientizado sobre a importância global do processo avaliativo relacionado ao seu caráter tanto de avaliação das aprendizagens como do desenvolvimento progressivo dos processos de ensino.

Embora as análises empreendidas considerem o fato de que houve um deslocamento dos enfoques avaliativos das tendências mais tradicionais para outras mais alternativas, não houve por parte do grupo uma proposta específica para a composição de avaliação enquanto estratégia essencialmente investigativa. Tal consideração se justifica pela mescla de enfoques, ou seja, inicialmente predomínio de Tendências Espontaneístas para a ponderação de elementos do Enfoque curricular com viés Alternativo. Contudo, ainda há indicação de maneira vaga, na versão reelaborada da UDM, sobre como seriam as atividades na perspectiva da avaliação formativa.

De maneira global, os dados analisados revelam que o processo coletivo e mediado de reflexão crítica sobre a ação docente se mostrou bastante adequado no que se refere à: utilização da abordagem metodológica como eixo central do planejamento; organização do conteúdo do conhecimento escolar em conformidade com problemas de interesse e ideias prévias dos alunos. Os sujeitos da pesquisa mostraram perspectivas capazes de rechaçar tendências tradicionais do âmbito escolar e de consolidar propostas didático-pedagógicas caracterizadas por grande coerência e articulação interna.

Por conseguinte, resta a afirmação de que os frutos desse processo de implementação, ao menos no que tange aos elementos constituintes dos Enfoques

Curriculares, abarcam o desenvolvimento coletivo e autônomo de estratégias de ensino e aprendizagem direcionados à investigação, além de exporem a ocorrência de rotinas flexíveis e reflexivas para a ação docente.

Conclusão

Ao longo das discussões deste artigo revela-se a ideia de que a inserção dos indivíduos em coletivos de trabalho crítico e reflexivo pode proporcionar transições de pontos de vistas práticos e teóricos para patamares inovadores.

Nesse sentido, ao longo do processo formativo relatado nesta investigação, ocorreram avanços nas concepções didático-pedagógicas dos sujeitos em virtude de a proposta formativa pactuar diante da realização de constantes acordos coletivos. Fica destacado que a proposta formativa da implementação de UDM preconiza aos licenciandos procedimentos de trabalho colaborativo mediado pelo professor formador, à proporção que os professores em formação tomam decisões após a reflexão e à análise de situações problemáticas decorrentes da prática laboral.

Outrossim, estipulam-se posicionamentos transitórios e direcionados à consolidação de tendências alternativas com referencial investigativo em relação à articulação e consolidação dos conhecimentos profissionais dos licenciandos ao replanejar o planejamento de ensino. Isso se deve ao fato de os sujeitos desta pesquisa terem se mobilizado diante de uma proposta que pretendia promover transições e evoluções de conhecimentos profissionais, além de fundamentar a constituição de um modelo didático pessoal capaz de se descolar de perspectivas tradicionais.

Nesses termos, a resposta para a questão de pesquisa anunciada no começo deste artigo se direciona à ponderação de que houve: i) substancial reorganização dos enfoques curriculares das versões da UDM, com aproximações para tendências alternativas nas perspectivas do conteúdo, da metodologia e da avaliação; ii) mobilização e integração dos diferentes conhecimentos profissionais (PORLÁN; RIVERO, 1998); progressão do conhecimento prático em razão de sua articulação com a ação docente e teorias formalizadas; melhoria da qualidade do planejamento de ensino em razão das premissas da articulação e da coerência internas assumidas em razão de uma fundamentação de uma práxis coletiva e colaborativa.

Referências

- ALVES, Milena. **Características, elementos e importância do planejamento didático-pedagógico**: uma revisão de termos e conceitos utilizados na área de Ensino de Ciências. 2018.130 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Instituto de Química, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.
- BABOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEGO, Amadeu. implementação de unidades didáticas multiestratégicas na formação inicial de professores de Química. **Coleção Textos FCC** (Online), v. 50, p. 55-72, 2016.

BEGO, Amadeu Moura; FERRARINI, Francisco Otávio Cintra; MORALLES, Vagner Antônio. Ressignificação dos estágios curriculares supervisionados por meio da implementação de Unidades Didáticas Multiestratégicas. **Educação Química em Ponto de Vista**, v. 5, p. 5-28, 2021.

BEGO, Amadeu Moura.; SGARBOSA, Evelin. Transitando entre o planejamento teórico e a realidade do cotidiano escolar: vivências, desafios e aprendizados. In: COLVARA, L. D., OLIVEIRA, J. B. B. (org.). **Metodologias de Ensino e a Apropriação de Conhecimento pelos Alunos**. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, v. 2, p. 8-32.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

BEGO, Thiago Moura. **Conhecimentos implícitos e explícitos de professores de química em formação inicial**: a implementação de unidades didáticas multiestratégicas como percurso formativo. 2017. 227 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Instituto de Química, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

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

FERRARINI, Francisco Otávio Cintra. **Desenvolvimento do conhecimento prático-profissional no processo de implementação de unidades didáticas multiestratégicas para o ensino de Química no contexto da formação inicial de professores**. 2020. 426f. Tese (Doutorado em Química) - Instituto de Química, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2020.

GAUCHE, Ricardo. O professor e a atividade docente: questões recorrentes, soluções pendentes. In T. V. O. Gonçalves, F. C. da S. Macêdo, & F. L. Souza, (org.). **Educação em ciências e matemáticas**: debates contemporâneos sobre ensino e formação de professores. 24ª. Ed. Penso Editora LTDA, cap. 07, 2015, p. 96–114.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Bookman/Artmed, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

Emerson Augusto de Medeiros; Giovana Carla Cardoso Amorim. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. **Laplage em Revista**, v.3, n.3, p. 247-260, 2017

PACCA, Jesuína Lopes de Almeida.; SCARINCI, Anne Louise. O truncamento da sequência pedagógica do professor de física. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 18, n. 3, p. 681–696, 2013.

PORLÁN, Rafael Ariza; RIVERO, Ana Garcia. **El conocimiento de los profesores**. Sevilla:

Diada. 1998.

SÁ, Luciana Passos; FRANCISCO, Cristiane Andretta; QUEIROZ, Salete Linhares. Estudos de caso em química. **Química Nova**, v.30, n.3, 731-739, 2007.

SANCHEZ, Blanco; VALCÁRCEL, Pérez. Diseño de unidades didácticas en el área de Ciencias Experimentales. **Enseñanza de las Ciencias**, v.11, n.1, 33-44, 1993. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/39774>. Acesso em: 27 out. 2021.

SANCHEZ, Blanco; VALCÁRCEL, Pérez. Qué tienen en cuenta los profesores cuando seleccionam el contenido de enseñanza? Cambios y dificultades tras un programa de formación. **Enseñanza de las Ciências**, v.18, n.3, 423-437, 2000. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21692>. Acesso em: 27 out. 2021.

YIN, Robert. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto alegre: Bookman, 2001.

Recebido: 02.11.2021

Aprovado: 13.12.2021

Matemática na Prova Brasil: refletindo sobre a formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental

Mathematics in Prova Brasil: reflecting on teacher education for the early years of elementary school

Claudionor de Oliveira Pastana¹

Erisnaldo Francisco Reis²

Edilene de Freitas Gonçalves³

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar o desempenho de acadêmicos de um curso de Licenciatura em Pedagogia, que já atuam como professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir de um simulado da Prova Brasil na área de Matemática. Para esse estudo, foram envolvidos setenta e cinco acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, que faz parte do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), de uma Universidade Pública Estadual na cidade de Macapá - AP. As ideias discutidas versam sobre a referida avaliação e, sobretudo, acerca do desenvolvimento dos docentes, na realização do simulados da Prova Brasil de Matemática. Metodologicamente a pesquisa foi um estudo de caso de cunho quantitativo, com análise de dados descritivos. As informações foram obtidas por meio das respostas apresentadas em um simulado de Matemática da Prova Brasil, que consiste em questões de múltipla escolha. Os resultados da investigação apontaram que os participantes da pesquisa podem não ter o aprofundamento matemático necessário para a resolução de problemas relacionados aos eixos e descritores abordados na Prova Brasil, a qual se aplica aos aprendizes do 5º ano do Ensino Fundamental. Nas considerações finais, sugere-se que a formação continuada pode ser uma via para ampliação conceitual e metodológicas nos temas de Espaço e Forma, Grandezas e Medidas, Números e Operações e Tratamento da Informação, que são abordados na referida avaliação.

Palavras-chave: Prova Brasil. Avaliação. Parfor. Conhecimento. Docente.

¹Doutor em Ensino -UNIVATES; Mestrado em Ensino de Ciências Exatas -UNIVATES. Pesquisador de metodologias e tecnologias para o ensino de Ciências. Licenciado em Matemática. Licenciado em Física. Professor de Matemática e Estatística na Universidade do Estado do Amapá - UEAP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estatística do Amapá (GEPEMA). <http://orcid.org/0000-0002-0412-8357> E-mail: claudionor.pastana@ueap.edu.br

² Doutorando em Ensino de Ciências Exatas -UNIVATES; Mestrado em Ensino de Ciências Exatas - UNIVATES. Pesquisador de metodologias e tecnologias para o ensino de Ciências. Licenciado em Ciências Biológicas. <http://orcid.org/0000-0002-7269-2355> E-mail: erisnaldoreis1@gmail.com

³Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amapá (2021). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação da Aprendizagem. Pesquisadora de metodologias e tecnologias para o ensino de Ciências. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estatística do Amapá (GEPEMA). <http://orcid.org/0000-0001-8549-2339> E-mail: edilene.freitas16@gmail.com

Abstract

The aim of this article is to analyze the performance of undergraduate students from a Teaching Degree in Pedagogy, who already work as teachers in the Early Years of Elementary School, based on a simulation of Prova Brasil (Brazil Exam) in the Mathematics area. For this study, seventy-five students from the Teaching Degree in Pedagogy, which is part of the National Training Program for Basic Education Teachers (Parfor), of a State Public University in the city of Macapá - AP, were involved. The ideas discussed are about this evaluation and, above all, about the development of teachers in the performance of the Prova Brasil Mathematics simulations. Methodologically, the research was a case study of quantitative nature, with descriptive data analysis. The information was obtained through the answers presented in a mathematics mock test of Prova Brasil, which consists of multiple choice questions. The results of the investigation indicated that the participants of the research may not have the necessary mathematical depth to solve problems related to the axes and descriptors addressed in Prova Brasil, which is applied to learners in the 5th grade of elementary school. In the final considerations, it is suggested that continuing education can be a way to expand the conceptual and methodological aspects in the themes of Space and Form, Quantities and Measures, Numbers and Operations, and Information Processing, which are addressed in that assessment.

Keywords: Prova Brasil. Assessment. Parfor. Knowledge. Teacher.

Introdução

Quando a educação é colocada em foco, observa-se que são frequentes as mudanças que marcam a sociedade contemporânea e que, portanto, trazem consequências para o fazer docente. Nota-se que parece haver, ainda, a necessidade de uma preocupação maior com a formação do profissional docente, principalmente, aqueles dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, esta inquietação com a formação inicial dos professores para atuarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem provocado discussões significativas entre educadores e pesquisadores, favorecendo o aumento de pesquisas realizadas sobre o tema, conforme salientam Szymanski e Martins (2017).

Sabe-se que, embora o número de pesquisas relacionadas ao ensino e à aprendizagem de Matemática nos Anos Iniciais, assim como, à formação do professor que ensina essa disciplina, revele avanços, há ainda muitas questões que necessitam de estudos que sirvam para a ampliação das discussões sobre o tema. Vale evidenciar a importância da preocupação dos pesquisadores quanto à formação matemática para a docência nos Anos Iniciais do Ensino fundamental, formação essa, importante salientar, que está articulada com todos os outros níveis de ensino, nos quais cada formação precisa se responsabilizar pelo respectivo segmento de ensino ao qual está atrelada, na busca por superar os problemas relativos à apropriação dos conhecimentos matemáticos por parte dos professores e futuros professores (SZYMANSKI; MARTINS, 2017).

A literatura sustenta que a avaliação externa do sistema educacional brasileiro e das escolas, proposta por meio da Prova Brasil, é uma política de avaliação implantada recentemente no meio educacional e, por esta razão, entende-se que se faz necessário estudos que venham contemplar a sua eficácia e efetividade na melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem no Ensino Fundamental (RIBEIRO; BRANDALISE, 2010). É nesta perspectiva que se justifica este trabalho, que tem por foco o saber matemático do docente, perante os conhecimentos matemáticos abordados na Prova Brasil, a qual se aplica aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

Segundo o Ministério da Educação⁴, Prova Brasil é um tipo de avaliação diagnóstica, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep/MEC. Essa prova tem a finalidade de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Considerando-se isso, a questão-problema que se levantou foi: qual o desempenho de acadêmicos de um curso de Pedagogia, que já atuam como professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, num simulado da Prova Brasil na área de Matemática? Em busca de possíveis respostas para tal questionamento, o objetivo deste artigo foi de analisar o desempenho de acadêmicos de um curso de Pedagogia, que já ministram aulas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, num simulado da Prova Brasil na área de Matemática. Especificamente, pretende-se verificar número de acertos e de erros dos discentes e professores do Ensino Fundamental I e analisar as possíveis dificuldades que poderão ser apresentadas pelos acadêmicos.

Estruturalmente, o trabalho foi organizado com introdução, aporte bibliográfico, que sustenta teoricamente a pesquisa, os caminhos metodológicos que foram seguidos para o desenvolvimento e conclusão dessa pesquisa, os resultados obtidos e as discussões das situações observadas e apresentadas, as considerações finais, na qual apresentam-se as ideias que foram emergindo ao longo da análise realizada e, por fim, as referências que foram utilizadas na elaboração deste texto. Com os resultados obtidos espera-se contribuir para as discussões acerca da melhoria da qualidade da formação inicial do professor do Ensino Fundamental para os Anos Iniciais.

Aporte Teórico

O termo avaliação encontra-se presente no cotidiano educacional, este termo é derivado da palavra avaliar que possui sua origem no latim *avalere*, que significa dar valor a algo (LUCKESI, 2007). Sabe-se, porém, que a definição de avaliação é mais ampla, pois a ação de avaliar configura atribuir qualidade ou valor a certo evento ou objeto, que se

⁴ PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores.

efetiva na comparação do evento avaliado com certo padrão de qualidade pactuado preliminarmente (LUCKESI, 2007).

Nota-se que a avaliação é um assunto amplo e complexo, que vem se mostrando em constante discussão. Segundo Reis (2017, p. 197), “há necessidade de ter uma compreensão mais definida do porquê avaliar, o que avaliar, quem avaliar e as consequências geradas por um processo de avaliação”. O autor salienta que o ato de avaliar significa dar subsídio à construção de um melhor resultado possível e não pura e simplesmente aprovar ou reprovar alguma coisa. Reis (2017) argumenta ainda que a avaliação se constitui no processo por meio do qual se busca identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, não importando se conhecimento teórico, isto é, mental ou prático. Nesse viés, está descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que “a avaliação está definida como um conjunto de atuações com a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica” (BRASIL, 1997, p. 81). Os PCNs destacam que a avaliação deve acontecer:

[...] contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. É instrumento que procura conhecer o quanto o aluno se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada (BRASIL, 1997, p. 81).

Assim, entende-se que os PCNs reforçam a ideia de que a avaliação é um instrumento importante, capaz de revelar aspectos da aprendizagem dos alunos que também pode ser entendida como processo. Corroborando com essa ideia, o Ministério da Educação expressa que a avaliação deve ser compreendida como “processo” do qual se dá a aprendizagem, revelado nas condições da escola e na ação do professor (BRASIL, 2004).

Para Pereira (2012), não há dúvida de que a avaliação deve ser processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa, cujas informações ali expressas propiciem o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educando, da turma, do educador, do coletivo e mesmo na escola, no intuito de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem. Nesse sentido, Reis (2017, p. 198) salienta que “há necessidade de refletir a metodologia e estratégias, para que todos consigam buscar a informação e transformá-la em conhecimento”. Para Pereira (2012, p. 3), “a avaliação na escola vem sendo questionada não somente quanto aos instrumentos utilizados, mas também no que diz respeito à sua elaboração, aplicação e principalmente, acerca do que é realizado com os seus resultados”.

Partindo desses pressupostos, entende-se avaliação como um processo que utiliza instrumentos diversificados para garantir a qualidade da aprendizagem dos estudantes. Jamais podendo ser utilizada de modo arbitrário, com valorização do erro. O processo avaliativo escolar que se concebe é aquele em que ocorre a revelação de como e o que o

estudante aprendeu. Que mostra como o estudante modifica seu modo de pensar para alcançar as expectativas que foram traçadas previamente.

Como o foco deste artigo é a Prova Brasil, entende-se ser importante destacar aspectos históricos relacionados aos processos avaliativos educacionais no Brasil. A literatura traz que, no cenário educacional, a avaliação pode surgir como componente para conferir atributos à aprendizagem do discente e, conseqüentemente, ao ensino a ele oferecido (LUCKESI, 2007). Nesse sentido, sabe-se que, para a verificação da qualidade do ensino oferecido no Brasil, algumas iniciativas já foram colocadas em prática ao longo dos anos, visando estruturar as diversas sistemáticas e metodologias de avaliação da aprendizagem discente.

No que tange ao viés histórico, no ano de 1906 ocorreu a primeira iniciativa de realizar a coleta de elementos referentes à educação, por meio do Anuário Estatístico Brasileiro, relacionado ao pessoal docente, nível de ensino, quantidade de escolas, matrículas e números de repetência. Em 1937, por meio do Decreto Lei nº 580, foi criado o Instituto Nacional de Pedagogia (INP), que tinha como finalidade fornecer informações educacionais oriundas de pesquisas dos serviços particulares, municipais e estaduais (MIGUEL, 2016). A autora discorre ainda que, no ano de 1972, o INP foi transformado no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), com objetivo de desenvolver um levantamento do cenário educacional brasileiro. Na década de 1990, foi feita a reestruturação deste órgão, que passou desenvolver o levantamento estatístico da educação, para a orientação das políticas educacionais do Brasil. Também de acordo com Miguel (2016), nos anos de 1981, 1983 e 1984 surgiu a avaliação do rendimento escolar da educação básica brasileira, denominado de Rendimento Escolar da Zona Rural do Nordeste, pelo qual buscou-se avaliar o conhecimento dos alunos nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Seguindo-se a isso, no ano de 1987, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) ampliou o Programa Nordeste para todo o Brasil, surgindo assim a Avaliação do rendimento em Escolas do 1º grau da Rede Pública, que mais tarde se transformou no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o qual passa a desenvolver avaliações de dois em dois anos. Após a publicação do primeiro Plano Decenal da Educação no ano de 1993, o MEC institucionalizou o SAEB (MIGUEL, 2016).

De acordo com Miguel (2016), a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), várias ações foram implantadas para consolidar a Avaliação da Educação Básica, nesse sentido no ano de 2005, instituiu-se a Prova Brasil para o 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental e, posteriormente a isso, no ano 2007, fora implantado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), onde criou-se também a Provinha Brasil, cujo objetivo era diagnosticar a aprendizagem das crianças do 3º ano (2ª série) nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.

Para esclarecimento, foi no ano de 2013 que o MEC determinou que o SAEB passaria a se constituir de três metodologias de avaliação: Avaliação Nacional da Alfabetização – (ANA), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) (BRASIL, 2013). Nesse sentido, o Art. 3º da Portaria nº 482/2013 do MEC se refere, exclusivamente, à ANRESC, conhecida como Prova Brasil, que possui os seguintes objetivos e características:

I - avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; II - ser uma avaliação censitária, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público, de periodicidade bianual; III - contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados; IV - concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; e V - oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares (BRASIL, 2013).

Conforme o exposto, compreende-se que a ANRESC traz, em seu bojo estrutural, características direcionadas à questão da busca da qualidade, para o desenvolvimento educacional. A ANRESC, ou Prova Brasil, como é conhecida, é um processo avaliativo censitário que acontece de dois em dois anos, compreendendo os discentes do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental das escolas públicas que apresentam pelo menos vinte discentes matriculados nas séries ou anos que serão avaliados (BRASIL, 2013). Sua finalidade precípua é verificar a qualidade do ensino oferecido na rede básica de ensino, visando gerar informações relacionadas ao grau de aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa das escolas participantes, bem como de toda a rede de ensino do país (BRASIL, 2013). Além disso, busca retratar os indicadores da qualidade intra e extra escolar, que dizem respeito àquilo que acontece na práxis da escola. Desse modo, os dados obtidos a partir da Prova Brasil possibilitam trazer elementos para investigação, análise e organização da ação pedagógica das escolas envolvidas, assim como para a organização de ações e políticas públicas, visando o progresso do ensino ofertado na Educação Básica (BRASIL, 2013).

Segundo Ribeiro e Brandalise (2010, p. 331), “a Prova Brasil é elaborada com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que, em Matemática, destacam quatro blocos de conteúdo: Números e Operações, Espaço e Forma, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação”. Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) os blocos de conteúdos ganharam duas unidades temáticas novas no qual foram organizados em: Números. Geometria, Grandeza e Medidas, Espaço e Forma, Álgebra e Probabilidade e Estatística.

As autoras ressaltam que esta prova é constituída por questões de múltipla escolha, com quatro ou cinco alternativas e visa avaliar o sistema de ensino e não o aluno. As autoras relatam que a Prova Brasil é formulada por especialistas e as questões são classificadas com base no grau de complexidade em médias, fáceis e difíceis,

considerando-se os raciocínios que os alunos necessitam para resolvê-las. “O resultado é divulgado por escola, sendo utilizado uma escala de 0 (zero) a 500 (quinhentos) pontos para a avaliação do desempenho dos alunos” (RIBEIRO; BRANDALISE, 2010, p. 332).

As autoras esclarecem ainda que, com o resultado da Prova Brasil, podem ser observados a posição de cada escola, que é dada em valores médios, os quais podem ser comparados com o desempenho médio de estudantes de outras instituições do município, do estado e do Brasil. Ao serem divulgados, “os resultados obtidos devem ser analisados pelas escolas e professores, principalmente para identificação das habilidades já conquistadas, as que estão em processo de construção e aquelas que precisam ser retomadas ou ainda trabalhadas” (RIBEIRO, BRANDALISE, 2010, p. 332).

Como esta avaliação objetiva contribuir para a melhoria da educação oferecida na rede Básica de Ensino, faz-se necessário conhecer seus aspectos essenciais, que são cinco. Conforme descrito em Brasil (2013), as características são: **Quanto aos Objetivos da Avaliação:** propiciar respostas diretas aos docentes alfabetizadores e gestores das escolas; **Quanto aos aplicadores da Avaliação:** não são obrigatoriamente externos. A rede de ensino possui a opção de aplicar os instrumentos com seus próprios docentes. O Inep possui a incumbência e responsabilidade de elaborar e organizar os instrumentos de avaliação.

Além dos dois aspectos mencionados anteriormente para melhoria da qualidade da educação, de acordo com Brasil (2013) existem mais três que são: **Quanto aos resultados da Avaliação:** podem ser executados e analisados pela própria rede de ensino. O procedimento de aplicação da avaliação permite a interpretação e leitura dos dados; **Quanto ao alcance dos resultados da Avaliação:** pode ser rápido se for analisado pela rede de ensino ou seguir o fluxo de avaliação do Inep; **Quanto ao formato da Avaliação:** possui trinta e sete (37) questões de múltiplas escolhas com quatro (4) alternativas cada uma, sendo vinte (20) de matemática, dezessete (17) de Língua portuguesa, mais três (3) produções textuais.

De acordo com Bonamino e Souza (2012, p. 06) “essa avaliação pode funcionar como um elemento de pressão, para pais e responsáveis, por melhoria da qualidade da educação de seus filhos, uma vez que, a partir da divulgação dos resultados, eles podem cobrar providências para que a escola melhore”, porém, não devemos esquecer que a aprendizagem de novos conhecimentos muitas vezes é lento e contínuo, no qual o processo de avaliação deva levar em consideração as particularidades existentes no processo de ensino e aprendizagem. Para as autoras, essas melhorias podem ser de estrutura física da escola ou de cunho pedagógico, relacionadas aos avanços na estrutura pedagógica que perpassam por mais recursos didáticos, relacionadas aos laboratórios de ensino e a formação continuada dos docentes da Educação Básica.

Mas, não se pode falar de melhoria na educação sem se preocupar com a capacitação do professor. Como este trabalho traz a relação de formação de professores

dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os saberes matemáticos abordados na Prova Brasil, pensa-se ser válido abordar como ocorre esse processo. De acordo com Szimanski e Martins (2017), na legislação vigente, a qualificação inicial desse professor deve ocorrer no curso de Licenciatura em Pedagogia, que proporciona uma polivalência funcional. Ainda segundo as autoras, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 estabeleceram que essa habilitação inicial deve preparar para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, nos Cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, e em Cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Em se tratando do trabalho docente, Szimanski e Martins (2017, p. 137) explicam que

O professor pedagogo que assume a docência nos anos iniciais do ensino fundamental precisa – além de planejar as aulas e escolher as formas de avaliação – conhecer os conceitos científicos e dominar os procedimentos metodológicos para o ensino das diversas disciplinas, entre as quais está a Matemática.

Ainda em conformidade com Szimanski e Martins (2017), há pesquisas que apontam que muitos desses professores e futuros professores dos Anos Iniciais não gostam da Matemática, disciplina sobre a qual trazem concepções negativas. Talvez isso justifique a falta de domínio de determinados conteúdos, por parte dos professores na primeira etapa do Ensino Fundamental. Esse aspecto, que diz respeito ao ensino dos conteúdos específicos das disciplinas, é importante no que se refere à formação docente para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, a Resolução nº 01/2006 – CNE/CP, em seu artigo 5º, propôs que os professores, egressos do curso de Pedagogia, devem conhecer as diversas disciplinas a serem ensinadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de modo a estabelecerem diálogos entre esses conhecimentos, estando aptos a ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (BRASIL, 2006).

Assim, cabe destacar que é de suma importância que os docentes do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental da Educação Básica conheçam os Eixos e os descritores de avaliação da Prova Brasil. Em Matemática, são abordados quatro eixos e vinte e oito descritores; em Língua Portuguesa são abordados seis eixos e quatorze descritores. Nessa configuração, a Prova Brasil era apresentada para que os alunos resolvessem as questões. Todavia, essa descrição se refere ao modelo sem as adaptações para se adequar à BNCC - Base Nacional Comum Curricular, que é a orientação atual.

Para conhecimento, a BNCC, documento citado, tem caráter normativo que estabelece as diretrizes para as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da sua escolarização na Educação Básica. Este documento

estabeleceu os conhecimentos, competências e habilidades que demonstrem o desenvolvimento dos alunos dentro do ambiente escolar (BRASIL, 2018).

Posto isto, entende-se ser relevante ressaltar que com a aprovação da BNCC o Conselho Nacional de Educação estipulou prazo de um ano para adaptar as avaliações em larga escala à matriz da BNCC. De acordo com a Revista Nova Escola⁵ (2018), a tarefa cabe ao Inep, braço do Ministério da Educação responsável pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica, que inclui exames como a Prova Brasil. Assim, percebe-se que haverá modificação no sentido de se adaptar a Prova Brasil em conformidade com as habilidades requeridas pela BNCC.

Não há dúvida de que é importante que o docente conheça os eixos da avaliação da Prova Brasil, pois, como salienta Corrêa (2012, p. 20), “embora o SAEB seja uma política educacional consolidada, não se pode dispensar discussão acerca de seus métodos, sua concepção de ensino e avaliação e, sobretudo sobre quais os reflexos dessas avaliações no cotidiano das escolas e seus sujeitos”.

Sabe-se que o papel do docente é fundamental na educação, porém há necessidade de uma constante formação como agente reflexivo (SOLIGO, 2010). Para Corrêa (2012), o docente tem papel político e social que exige comprometimento, ética e atitude profissional para a busca constante pelo aperfeiçoamento profissional e humano. Sendo assim, o docente para trabalhar com a Prova Brasil deve conhecer os seus eixos norteadores. Para Hoffman (2011), o docente deve se lembrar de que o papel da avaliação é essencial, porque constitui o elo mediador de todo o processo pedagógico.

Procedimentos metodológicos

A proposta de discussão acerca do desenvolvimento de um Simulado da Prova Brasil para o 5º ano do Ensino Fundamental, por acadêmicos/docentes, partiu dos questionamentos: os docentes possuem conhecimentos matemáticos necessários para um pleno exercício conceitual e metodológico da docência no Ensino Fundamental I? De que forma contribuem para o aprofundamento e articulação do conhecimento matemático para os discentes do 5º ano, ou em outros segmentos da educação?

Para desenvolvimento da pesquisa a que se faz o relato, foi realizada a aplicação de um simulado de Matemática da Prova Brasil do 5º ano (4ª série), composto de onze (11) questões abordando os quatro (4) eixos de avaliação, para docentes do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental da Educação Básica. Os docentes envolvidos na pesquisa fazem parte do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – (Parfor) e são acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, de uma

⁵RATIER, Rodrigo. BNCC permite diferenciar avaliações da Prova Brasil. Entrevista com Maria Inês Fini, presidente do Inep, Revista Nova escola, 07 de março de 2018. Disponível em:<https://novaescola.org.br/conteudo/10141/bncc-permite-diferenciar-avaliacoes-da-prova-brasil-diz-presidente-do-inep>. Acesso em: 15 de dez. de 2020.

Universidade Pública Estadual, na cidade de Macapá – AP. A pesquisa foi realizada nas aulas da disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Matemática para Educação Infantil e Anos Iniciais. Foram envolvidas duas turmas, a primeira composta de trinta e três, doravante denominada LPPo6, e a segunda, com quarenta e dois discentes, doravante LPPo9, para manter o anonimato.

Os acadêmicos receberam um caderno com onze questões de múltipla escolha, em que cada questão possuía quatro alternativas, sendo apenas uma resposta correta. Cada questão possuía o mesmo grau de dificuldade daquelas aplicadas na Prova Brasil, com os mesmos Blocos de Conteúdo e Descritores avaliativos das Diretrizes Curriculares Nacionais de Matemática (Quadro 01). O simulado buscou aproximar-se ao máximo de uma avaliação da Prova Brasil a qual crianças 5º ano (4ª série) do Ensino Fundamental I são submetidos.

Quadro 01: Estrutura das questões aplicadas aos docentes (acadêmicos Parfor).

QUESTÃO	EIXO	DESCRIPTOR
1	I – Espaço e Forma	D1 - Identificar a localização/movimentação de objetos em mapas, croquis e outras representações gráficas.
2	IV – Tratamento da Informação	D28 - Ler informações e dados apresentados em gráficos (particularmente em gráficos de colunas).
3	III – Números e Operações	D16 - Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial.
4	II – Grandezas e Medidas	D6 - Estimar a medida de grandezas utilizando unidades de medidas convencionais.
5	II – Grandezas e Medidas	D11 - Resolver problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.
6	II – Grandezas e Medidas	D9 - Estabelecer relações entre o horário de início e término e/ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento.
7	I – Espaço e Forma	D2 - Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações.
8	III – Números e Operações	D20 - Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão: multiplicação comparativa, ideia de proporcionalidade, configuração retangular e combinatória.
9	II – Grandezas e Medidas	D10 - Num problema, estabelecer trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores.
10	II – Grandezas e Medidas	D7 - Resolver problemas significativos utilizando unidades de medidas padronizadas como km, m, cm, mm; kg, g, mg; l, ml.
11	III – Números e Operações	D24 - Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.

Fonte: Dos autores (2020).

Foi dado o tempo de três aulas de cinquenta minutos aos discentes das turmas LPPo6 e LPPo9 para concluírem as respostas do caderno de questões, o que dava em média uns treze minutos para resolver cada questão. Como as questões eram de múltipla escolha, optou-se por uma análise quantitativa-descritiva dos dados, que foram

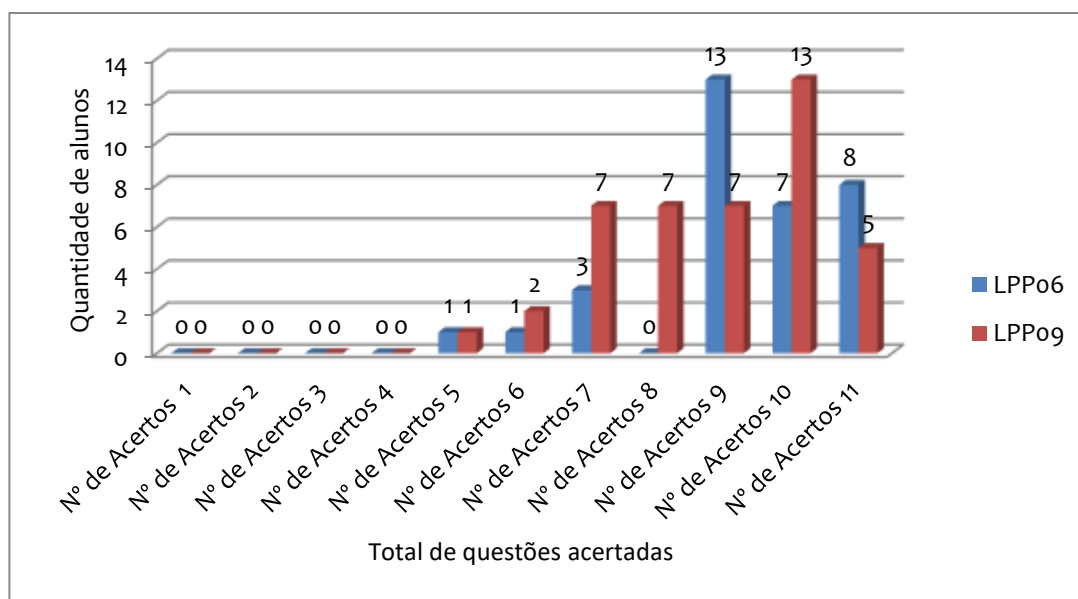
quantificados estatisticamente e demonstrados em gráficos. Para Moreira e Rosa (2009), a pesquisa quantitativa procura explicar fatores de transformações sociais, principalmente por meio de medições objetivas e por análises numéricas dos dados. Na visão de Gerhardt e Silveira (2009), tal análise enfatiza o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana. De acordo com o objetivo, a pesquisa se caracterizou com um estudo de caso que, segundo Godoy (1995), tem relevância significativa para o meio acadêmico, confirmando o que já se conhece ou revelando novos significados. Já Chemin (2015) afirma que o estudo de caso procura estudar de forma mais aprofundada um ou poucos objetos, de modo que permita seu amplo e detalhado conhecimento.

Todo o trabalho de pesquisa foi fundamentado teoricamente em relatos e documentos que colocam em evidência a avaliação, a formação de professores e a Prova Brasil. Para promover a análise dos resultados optou-se por elaborar três gráficos, no qual as variáveis essenciais que sustentam a análise dos dados é o número de acertos em cada questão. A primeira categoria aborda a quantidade geral de acertos nas onze questões as quais os acadêmicos foram submetidos, nas duas turmas participantes. Na segunda categoria, analisamos o número de acertos por questão. Na terceira e última categoria a análise se deu pelo número de erros por questão/descritor, além de comparar o desempenho de cada turma.

Resultados e discussão

O simulado da Prova Brasil foi realizado por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, integrantes do Parfor, no qual todos já eram docentes que trabalhavam com o ensino de matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O elemento significativo para análise se pautou nos números de acertos em cada questão, visto que, eles lecionavam os eixos de avaliação da Prova Brasil para alunos dos Anos Iniciais. De acordo com o Gráfico 01, podemos verificar a variação no quantitativo de acertos entre os acadêmicos das turmas LPP06 e LPP09.

Gráfico 01: Referente ao número de acertos em todas as questões.



Fonte: Dos autores, 2020.

Analisando-se o Gráfico 01, é possível perceber que o número de acertos das questões variou de cinco a onze questões, e que os menores números de acertos foram cinco e seis questões. Já os maiores números de acerto foram nove, dez e onze questões. Considerando-se que os avaliados eram professores e que trabalhavam com as séries iniciais ensinando os conhecimentos de matemática, pensa-se que o número de acertos poderia ser maior, pois as questões foram referentes aos eixos de avaliação da Prova Brasil e não de uma avaliação de um nível mais elevado. Em conformidade com este resultado, acredita-se que a formação docente pode não dar o aprofundamento dos saberes necessários para o exercício da prática. Além disso, os professores dos Anos Iniciais são aqueles que têm uma práxis polivalente, o que pode contribuir não terem um aprofundamento mais consistente nas disciplinas. Para Barreto e Prado (2018, p. 41),

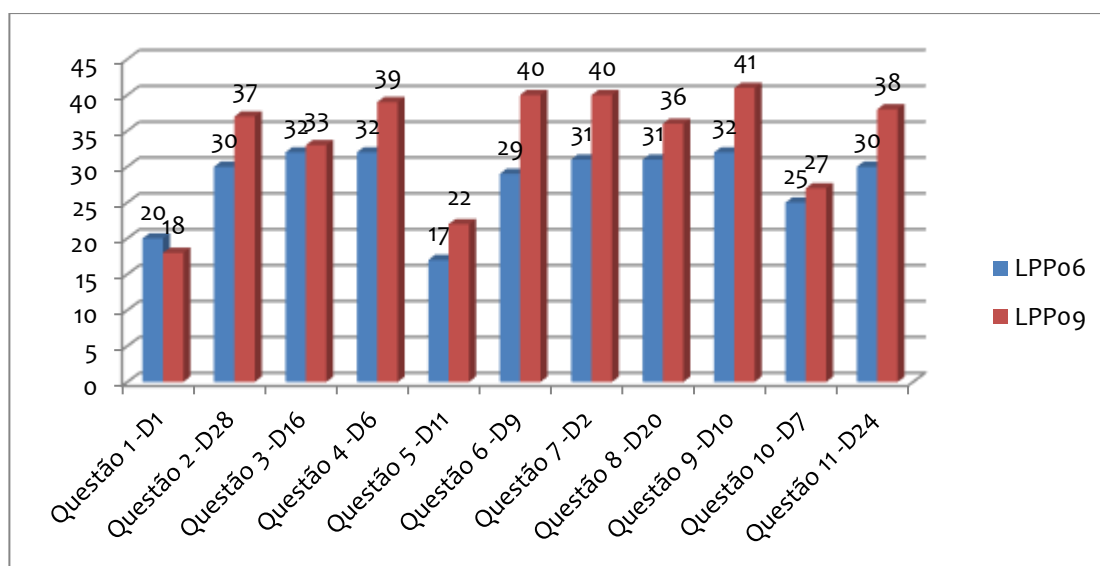
[...] esses professores denominados de “polivalentes” com a responsabilidade de desempenhar diferentes tarefas em sala de aula e apresentar um gama de conhecimentos variados que compõem o currículo do Ensino Fundamental, sem obter em sua formação inicial, saberes aprofundados em cada um deles. Em se tratando dos saberes matemáticos exigidos desses professores apresentam-se impregnados de dificuldades, incertezas e lacunas gerando em muitos momentos, equívocos e insegurança nas próprias aprendizagens de alguns assuntos e na aprendizagem de seus alunos.

Pelo quantitativo de acertos entre os professores/acadêmicos das turmas LPP06 e LPP09, verificamos um pequeno indício de que os memos não conseguem fazer a relação de domínio do conteúdo a ser ensinado com os modelos de questões abordados na Prova Brasil do 5º ano (4ª série). De acordo com Guimarães (2009), o sistema nacional de avaliação em larga escala é capaz de fornecer informações referentes ao que os alunos aprenderam, ou deveriam ter aprendido quanto às habilidades e conteúdos instituídos no currículo. No entanto, podem surgir mais dificuldades nesse processo de ensino e

aprendizagem, caso o docente das séries iniciais não possua os saberes matemáticos necessários para exercício produtivo em sala de aula, pois, conforme Cunha (2010), os dois elementos fundamentais para o trabalho docente em ensino de matemática nos Anos Iniciais são: domínio do conteúdo e domínio pedagógico do conteúdo.

Em relação aos quatros (4) eixos envolvendo Grandezas e Medidas, Espaço e Forma, Tratamento da Informação e Números e Operações do simulado da Prova Brasil não houve nenhuma questão em que todos os participantes da pesquisa acertassem. O Gráfico 02 traz a demonstração do resultado dos acadêmicos, com foco nos referidos Eixos e descritor abordado em cada questão.

Gráfico 02: Número de acertos por questão relacionadas aos quatro (4) eixos do simulado.



Fonte: Dos autores, 2020.

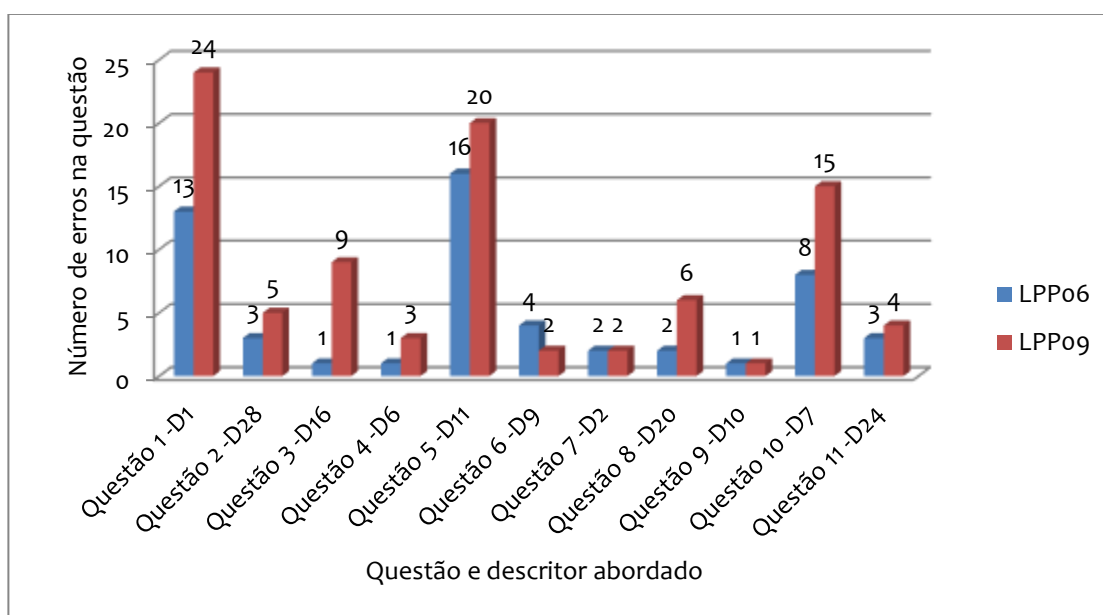
A turma LPP06 era composta por trinta e três discentes, enquanto a LPP09 tinha quarenta e dois, perfazendo um total de setenta e cinco participantes, todos docentes dos Anos Iniciais, como já reportado anteriormente. Em conformidade com o Gráfico 02, dos setenta e cinco participantes da pesquisa, setenta e um acertaram a questão de número quatro, que se refere ao descritor D6 do Eixo II - Grandezas e Medidas (Quadro 01). Sessenta e nove dos participantes acertaram a questão seis, que abordava o descritor D9 do Eixo II - Grandezas e Medidas. Setenta e um participantes acertaram a questão sete, relacionada ao descritor D2 do Eixo I - Espaço e Forma. Quanto ao descritor D10 e do Eixo II- Grandezas e Medidas, setenta e três dos participantes acertaram a questão nove.

Conforme demonstrado no Gráfico 02, das quatro questões mais acertadas, três versavam sobre o Eixo II - Grandezas e Medidas. Porém, no Eixo I – Espaço e Forma, Eixo III - Números e Operações e o Eixo VI - Tratamento da Informação, que houve um número relativamente significativo de acertos. O resultado da análise dessas questões pode confirmar a falta de aprofundamento do conhecimento matemático dos discentes participantes da pesquisa, que são importantes para a formação dos aprendizes do Ensino Fundamental I. Considerando-se isso, Costa et al (2016) explica que os conceitos

de matemática apreendidos, tão necessários para o desenvolvimento social do indivíduo, têm como objetivo contribuir para a formação da cidadania, concepção expressa claramente nas diretrizes norteadoras dos currículos, tanto para Educação Infantil, quanto para o Ensino Fundamental. Os autores enfatizam argumentando que “para cumprir o objetivo de formação, é necessário que, além de conhecer os conteúdos de matemática, o professor tenha também conhecimento de como tratá-los, a fim de que a aprendizagem do aluno se efetive” (COSTA et al. 2016, p. 506).

Na sequência, faz-se a análise das questões relacionadas à resolução de problemas, identificação de fração, ideia de proporcionalidade e leitura de informações e dados apresentados em gráficos (particularmente em gráficos de colunas). O Gráfico 03 traz a demonstração das informações acerca do desenvolvimento dos discentes.

Gráfico 03: Referente ao número de erros e o descritor abordado por questão.



Fonte: Dos autores, 2020.

O resultado apontado no Gráfico 03 mostra que as questões um, cinco e dez foram aquelas em que os participantes apresentaram maior número de erro. A questão de número um se referia ao descritor D1 do Eixo I - Forma e Espaço; a questão cinco abordava o descritor onze do Eixo II - Grandezas e Medidas; já a questão dez estava relacionada com ao descritor D7 do Eixo II - Grandezas e Medidas. Analisando, observou-se que a questão de número um versava sobre a localização no espaço. A questão supramencionada trazia um mapa que orientava as coordenadas para encontrar um tesouro. Na análise realizada, ficou evidenciado que, para solucionar a questão, bastaria saber se o tesouro estava enterrado ao norte, sul, leste ou oeste. Vale ressaltar que a questão ainda trazia como suporte uma rosa dos ventos e um ponto de referência, que era uma árvore no centro do mapa. Ainda assim, mediante todas essas informações o número de erro chamou atenção, uma vez que não conseguiram utilizar dos direcionamentos apresentados.

Por outro lado, a questão cinco envolvia uma situação de cálculo de perímetro de um terreno retangular, representado por um desenho em malhas quadriculadas onde cada quadradinho indicava a medida de 1m de cada lado. O enunciado do problema mencionava o tamanho do comprimento e largura de um terreno que eram de 5m e 3m, respectivamente. Analisando, compreende-se que, para solucionar o problema bastaria somar os lados, ou seja, os comprimentos e as larguras, ou somar a quantidade de quadradinhos que existia no desenho para completar uma volta completa no terreno. Entretanto, o número de erro foi significativo.

No que tange à questão dez, esta envolvia um problema de unidades de medidas, em que era apresentado um recipiente cilíndrico, graduado em cinco partes, em que cada parte correspondia a 50 litros. O recipiente já possuía um líquido que ocupava três partes e desejava-se saber quantos litros faltavam para completar o recipiente. Na análise, observa-se que, para solucionar o problema, bastaria observar que cada parte graduada do recipiente correspondia a 50 litros e que faltavam duas partes para o recipiente ficar completamente cheio. Entende-se que estas questões podem ser consideradas de nível fácil, tendo em vista que fosse resolvida por alunos do 5º ano, todavia, os discentes/professores não conseguiram êxito nesta questão. Neste contexto, vale trazer o pensamento de Curi (2004), que argumenta que não basta conceituar operações, conhecer suas propriedades, resolver técnicas operatórias, utilizá-las em problemas, “é necessário também que em sua formação o professor polivalente desenvolva ou aprimore capacidades como resolver problemas, argumentar, estimar, raciocinar matematicamente, comunicar-se matematicamente” (CURI, 2004, p. 176).

Considerando os estudos realizados, e como encontrado em Costa et al. (2016, p. 509), “é necessário ampliar as pesquisas, discussões e ações em prol da formação inicial e continuada de professores polivalentes no que tange aos conhecimentos específicos necessários para sua atuação nos Anos Iniciais”. Desse modo, entende-se que na área de matemática, quando os docentes não adquirem a linguagem matemática durante seu processo de formação, certamente isto implicará no seu trabalho em sala de aula.

Contudo, “a formação inicial tem se revelado insuficiente, entretanto, dificilmente, um curso poderá abarcar todos os conhecimentos necessários à atuação profissional, ainda mais se for considerada a gama de atividades profissionais permitidas legalmente ao pedagogo” (ZYMANSKI; MARTINS, 2017, p. 140). As autoras inferem que, na perspectiva de superar as possíveis lacunas deixadas pela formação inicial, com relação aos conhecimentos matemáticos necessários à docência nos primeiros anos da educação básica, as pesquisas são unânimes em apontar a importância da formação continuada.

Considerações Finais

Os resultados da pesquisa evidenciaram que uma avaliação em larga escala, seja ela aplicada ao discente ou ao docente, pode fornecer informações substanciais para

aprofundar os debates em torno de políticas educacionais, visando o crescimento da qualidade na educação. Entende-se que, para caminhar em direção à busca da melhoria do cenário educacional brasileiro, há que se preocupar com os conteúdos e habilidades instituídos no currículo escolar, aqueles que os discentes aprendem ou que deveriam ter aprendido.

Nesse viés, por meio da análise realizada percebe-se que é a partir dos resultados obtidos na Prova Brasil que se terá uma avaliação do trabalho que se desenvolve na escola, onde se verificará o nível de aprendizado dos estudantes e, conseqüentemente, preparar novas estratégias e sugerir novas políticas educacionais e melhoria na formação inicial docente. Vale ressaltar, que a Prova Brasil não é o único meio de avaliação do fazer pedagógico, pode-se por exemplo analisar os indicadores de aprendizagem, observar as condições oferecidas pela escola, refletir sobre as estratégias didáticas, entre outras.

Em se tratando de conteúdos e habilidades em Matemática, a ação do docente é de fundamental importância, pois ele é um dos responsáveis pela profundidade conceitual, bem como pela sua historicidade e articulação com outras áreas de conhecimento. Ficou constatado, por meio dos resultados da pesquisa, que os participantes, que são docentes, não apresentaram conhecimentos elementares de Matemática para o exercício da docência no Ensino Fundamental I, conhecimentos esses de suma importância para que se possa despertar interesse e desenvolver conteúdos e habilidades no aprendizado dos discentes.

Entende-se que essa lacuna pode ser preenchida por meio de cursos de formação continuada ou oficinas temáticas que envolvam Espaço e Forma, Grandezas e Medidas, Números e Operações e Tratamento da Informação. Vale salientar que essas ações não podem ser somente de abordagem metodológica ou de aprofundamento conceitual, e sim uma combinação que sirva de mais um elemento com possibilidade de colaborar com a práxis do professor do Ensino Fundamental I. Assim, o Parfor é de fundamental importância para colaborar com a formação docente e contribuir com os avanços necessários para melhoria da qualidade da educação básica no país.

Ressalta-se aqui, com base no que afirma Paraná (2017), que não é apenas com uma prova de questões de múltipla escolha que o resultado do desempenho dos alunos fornecer ao professor indicações de todas as competências desenvolvidas nas aulas de Matemática. Todavia, sabe-se que qualquer que seja a prática pedagógica, ela deverá se reorganizar e se recriar para dar conta do projeto inicial que vai transmudando-se (FRANCO, 2016). Nessa linha, acredita-se e concorda-se com a autora que argumenta que um docente necessita se colocar em formação constante de modo a compreender que a prática educativa é algo mais do que a simples expressão de ser professor, que esta deve considerar sempre a subjetividade da ação pedagógica.

Referências

BARRETO, Maria das Graças Bezerra; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Um diálogo sobre práticas na formação dos professores que ensinam matemática. **TANGRAM-Revista de Educação Matemática**, v. 1, n. 2, p. 39-58, 2018.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

BRASIL. **Conselho Escolar e a aprendizagem na escola**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004. p. 38-40. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 2, Parte VII e VIII).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria da Educação Básica. Brasília- DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: dez. 2021

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2006, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006. Seção 1, p.11.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n304_saeb_RevFC.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2018.

BRASIL. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.

CHEMIN, Beatriz. Francisca. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos**: planejamento, elaboração e apresentação. 3. ed. Lajeado: Editora Univates, 2015. 315 p.

CORRÊA, Tânia Regina dos Santos Godoy. **Os Reflexos do SAEB/Prova Brasil nas Práticas Pedagógicas de Língua Portuguesa nas escolas Municipais de Costa Rica/MS 2012**. Campo Grande, 2012. 128 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2012.

COSTA, Jaqueline de Moraes; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel; COSTA, Ercules. A formação para matemática do professor de anos iniciais. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 22, n. 2, p. 505-522, 2016. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v22n2/1516-7313-ciedu-22-02-0505.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

CUNHA, D. R. **A matemática na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**: relações entre a formação inicial e a prática pedagógica. 2010. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CURI, E. A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas brasileiras. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 37, n. 5, p. 1 - 9, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v22n2/1516-7313-ciedu-22-02-0505.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 534-551, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?lang=pt#>>. Acesso em: 2 ago. 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.) Métodos de pesquisa. Curso de Graduação Tecnológica, Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derado05.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2020.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, mai. - jun. 1995.

GUIMARÃES, Maria Helena de Castro. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. **Revista Meta: Avaliação**, v. 1, n. 3, p. 271-296, 2009.

HOFFMAN, J. Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. **Educação e Realidade**, 31º ed. Porto Alegre.2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola. **Série Ideias**. Ceará, v.8, n. 5, p. 71-80, 2007.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Nota biográfica em comemoração ao nascimento de Eny Caldeira. **Educar em Revista**, n. 62, p. 311-316, 2016.

MOREIRA, Marco Antonio; ROSA, Paulo Ricardo da Silva. Subsídios Metodológicos para o professor Pesquisador em Ensino de Ciências. **Pesquisa em Ensino: Métodos Qualitativos e Quantitativos**. Porto Alegre: Ed. dos Autores, 2009.

PARANÁ. **Resolução de problemas: Prova Brasil à Vista**. Matemática 9º ano. Superintendência de Gestão Educacional. Departamento de Ensino Fundamental, Curitiba-PR, 2017. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2017/9/pdf/00152657.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2021.

PEREIRA, M.S. A avaliação das aprendizagens e a escola em ciclos: o que muda na prática docente? In: ENDIPE-ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO XVI, **Anais...** Campinas, 2012. Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. Livro 3, p. 1610-1621.

RATIER, Rodrigo. BNCC permite diferenciar avaliações da Prova Brasil. Entrevista com Maria Inês Fini, presidente do Inep, Revista Nova escola, 07 de março de 2018. Disponível em:<https://novaescola.org.br/conteudo/10141/bncc-permite-diferenciar-avaliacoes-da-prova-brasil-diz-presidente-do-inep>. Acesso em: 15 de dez. de 2020.

REIS, Erisnaldo Francisco. Avaliação: um instrumento que possibilita refletir a prática pedagógica. **Trilhas Pedagógicas**, v. 7, v. 7, ago. 2017, p. 195-205. Disponível em: <http://www.fatece.edu.br/arquivos/arquivos%20revistas/trilhas/volume7/13.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2020.

RIBEIRO, Isabel Cristina; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Prova Brasil: descritores de avaliação de matemática. II SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, out. 2010. Universidade Tecnológica Federal do Paraná -UTFPR. **Anais...** II SINECT, ISSN 2178-6135, Ponta Grossa-PR, 2010, p. 330-341. Disponível em:<
<http://www.pucrs.br/edipucrs/erematsul/comunicacoes/17ISABELCRISTINA.pdf>>. Acesso em: 28 mar., 2020.

SOLIGO, V. A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica. In: WERLE, F. O. C. (org.). **Avaliação em larga escala, foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

SZYMANSKI, Maria Lídia Sica; MARTINS, Josiane Bernini Jorente. Pesquisas sobre a formação matemática de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação**, v. 40, n. 1, p. 136-146, jan.-abr. Porto Alegre, 2017. Disponível em:<
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/22496/15655>>. Acesso em: 28 mar., 2020.

Recebido: 28.10.2021

Aprovado: 13.12.2021

Roda de conversa: diálogo docente para o acompanhamento do ensino aprendizagem na EJA da Rede Estadual da Bahia

Conversation: teacher dialogue for the monitoring of teaching and learning in the EJA of public schools in Bahia

*Adriana de Mello Amorim Novais Silva¹
Nereida Maria Santos Mafra de Benedictis²*

Resumo

Este artigo visa a apresentar a compreensão da importância do diálogo docente com seus pares para o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem na modalidade EJA. Para isso, buscou-se conhecer o diálogo na teoria freiriana, os princípios teóricos e metodológicos e as orientações para o acompanhamento da aprendizagem na Política da EJA da Rede Estadual da Bahia (2011). Como referencial teórico, utilizaram-se os estudos de Freire (1980, 2013, 2001, 2011) sobre o diálogo, e a discussão sobre a importância da formação do(a) professor(a) embasou-se em Candau (2011), Nóvoa (1992) e Tardif (2006). Para a coleta dos dados, usou-se a roda de conversa com os professores(as) com questões norteadoras, envolvendo o entendimento sobre a EJA, dificuldades de aprendizagem, metodologias positivas e motivos que levaram os(as) educandos(as) a retornarem à escola na modalidade EJA. Com este trabalho, pôde-se perceber a importância dos momentos de diálogo, autêntico, de comunicação e colaboração, entre os professores(as) e seus pares.

Palavras-chave: EJA; Diálogo; Professores(as); Roda de conversa, Ensino-aprendizagem.

Abstract

This article aims to present the understanding of the importance of teachers' dialogue with their peers for monitoring the teaching-learning process in the Youth and Adult Education. For this, we sought to understand the importance of dialogue in Freirian theory, to know the theoretical and methodological principles and guidelines for monitoring learning in the Youth and Adult Education Policy of the Bahia State (2011). As a theoretical framework, we used the studies about dialogue by Freire (1980, 2013, 2001, 2011), and the discussion about the importance of teacher education was based on Candau (2011), Nóvoa (1992) and Tardif (2006). For data collection, a conversation wheel with teachers was used, with guiding questions, evolving understanding about Youth and Adult Education, learning difficulties, positive methodologies and reasons that led students to return to school in the Youth and Adult Education modality. With this work, it

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação da UESB (PPGE). Graduada em Licenciatura em Geografia pela mesma instituição. E-mail: dica_novais@hotmail.com

² Doutora em Memória, Linguagem e Sociedade. Mestre em Ciências Sociais. Atualmente é professora Adjunta do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UESB. E-mail: nereidamafrabenedictis@gmail.com

was possible to notice the importance of moments of dialogue, authentic, of communication and collaboration, between teachers and their pairs.

Keywords: Youth and Adult Education; Dialogue; Teachers; Conversation wheel; Teaching-learning.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo compreender a importância do diálogo docente com seus pares para o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso, foi necessário conhecer a importância do diálogo na concepção teórica freiriana, as orientações para o acompanhamento da aprendizagem dos sujeitos jovens, adultos e idosos na Política de EJA da Rede Estadual da Bahia, compreender os desafios do processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade de ensino e analisar as narrativas dos professores(as) da EJA do Colégio Estadual de Vitória da Conquista.

O interesse por essa temática surgiu de conversas durante as reuniões de Atividade Complementar (AC) com os professores(as) que lecionam na modalidade da EJA. Assim, durante a Semana Pedagógica no ano de 2020, houve um momento para avaliação e diagnóstico sobre o processo de ensino-aprendizagem das turmas da EJA/2019. Nesse diálogo, buscaram-se vestígios sobre o entendimento dos professores(as) acerca da EJA, das dificuldades de aprendizagem dos(as) educandos(as), das atividades positivas que desenvolveram nessas turmas e da percepção sobre os motivos que levaram os sujeitos educandos(as) a retornarem ao ambiente escolar.

Para nortear as análises dos dados, utilizou-se a pesquisa no documento base desta modalidade, a Política da EJA da Rede Estadual da Bahia (BAHIA, 2011). Este documento tem como referência a teoria freiriana de educação. Além da pesquisa documental, buscaram-se teóricos que estudam sobre a formação do professor(a), e fez-se a pesquisa teórica no tocante ao papel do diálogo na concepção freiriana de educação para embasar os estudos e apresentar as nuances da função do diálogo no processo de ensino-aprendizagem nas turmas da EJA.

No documento base intitulado Política da EJA da Rede Estadual da Bahia (2011), norteador dos trabalhos pedagógicos dos(as) professores(as) dessa modalidade, verificaram-se os espaços de diálogo (BAHIA, 2011) e a importância deste para o processo pedagógico na EJA. Nesse, observou-se a concepção, os princípios teóricos-metodológicos, o perfil e a formação do educador e a orientação para o acompanhamento da aprendizagem.

Nos estudos de Freire (1980, 2013, 2001, 2011), procurou-se compreender o papel da “palavra viva” (FREIRE, 1980, p. 15) para a práxis da Política de EJA da Rede Estadual da Bahia na perspectiva freiriana de educação. Por meio dos estudos de Candau (2011),

Nóvoa (1992) e Tardif (2006), tivemos o aporte teórico necessário dos trabalhos acerca da formação docente.

Nesse sentido, a roda de conversa foi desenvolvida na perspectiva do diálogo libertador, conversa entre os pares, diálogos sobre a diversidade de experiências pedagógicas nas turmas da EJA. Assim, buscaram-se vestígios nas falas dos(as) professores(as) sobre a importância daquele momento de roda de conversa acerca da EJA. Ressalta-se no processo pedagógico a concepção freiriana de educação para essa política.

Nesse contexto, o presente artigo tem como intuito compreender o papel do diálogo entre os pares, professores(as), para o processo pedagógico e o acompanhamento do ensino-aprendizagem na modalidade de educação para pessoas jovens, adultas e idosas.

O diálogo na concepção teórica e prática freiriana

O diálogo, na concepção de Freire, é a essência para que haja a verdadeira educação libertadora. O autor dispõe que:

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, se não humanizando o mundo. (FREIRE, 1980, p. 15)

Para o autor, o diálogo está relacionado à humanização e ao relacionamento entre os pares nos diversos grupos. A participação ativa dos sujeitos em seus meios de convivência implica o diálogo, a oralidade. Assim, apresentar, discutir e argumentar sobre os acontecimentos sociais é importante para os sujeitos envolvidos. Portanto, o diálogo autêntico é essencial no processo de construção e reconstrução das relações sociais e para o processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2020).

A importância do diálogo na concepção de educação freiriana perpassa pelas suas obras. Haddad (2019), em seu livro “O educador um perfil de Paulo Freire”, apresenta de forma sucinta e direta as ideias freirianas sobre a importância do processo educativo para a sociedade. Sobre isso, o autor aponta:

Em Educação como prática da liberdade, Paulo Freire elenca os pilares de seu sistema: a não neutralidade da educação; a necessidade de ensinar em favor dos mais pobres; o diálogo como método de educar; a conscientização de educadores e alunos sobre os problemas sociais como via para a transformação da realidade. (HADDAD, 2019, p. 91)

Nessa citação, o autor sistematiza as ideias freirianas sobre a educação. Os pilares, apresentados por Haddad (2019), do processo educativo para Freire discorrem sobre a importância de uma educação libertadora, humanizada e crítica das necessidades sociais.

Por meio da leitura desses pontos sobre a educação, tece-se algumas considerações, correlacionadas com a importância do diálogo.

No primeiro ponto, em que se discute que a educação não é neutra, há a apresentação de toda a trajetória de vida dos envolvidos, seus posicionamentos sobre os conhecimentos, informações e ações. Há um lugar de escuta por meio do *habitus*³ (SILVA, 2020) dos envolvidos no processo educativo. Assim, Freire traz a concepção de que a educação depende das necessidades dos envolvidos, se opressores ou oprimidos. Freire (1980, p. 32) apresenta a “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará”. Segundo Freire (1980), o problema é a inércia dos oprimidos em seus espaços de opressão.

O outro ponto traz a questão “para quem a proposta pedagógica foi organizada?”; neste, Freire (1980), em “Pedagogia do Oprimido”, apresenta seu posicionamento com relação à “educação bancária”, ou seja, os sujeitos educandos(as) recebem os conhecimentos propostos pelo projeto pedagógico elaborados por um grupo, com poder de decisão, ou cultural, ou acadêmica, ou institucional. Portanto,

Na visão “bancária” da educação “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual es se encontra sempre no outro (FREIRE, 1980, p. 67).

Nessa concepção de educação, o(a) professor(a) é o detentor do saber, acadêmico e institucional, e os(as) educandos(as) assimilam os conhecimentos passados como verdadeiros. Freire faz uma crítica a essa educação, afirmando que não se podem transferir valores e conhecimentos sem a participação e reflexão crítica dos envolvidos. Para Freire (1980, p. 35), “A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca”. A aprendizagem não acontece sem a troca entre os envolvidos, professores(as) e educandos(as).

A palavra dita, oralizada, “[...] abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo portanto” (FREIRE, 1980, p. 13). Segundo Freire, o diálogo é fundamental para o método de educação sugerido por ele, uma educação humanizadora. Assim, “O diálogo crítico é libertador, por isso mesmo que supõe a ação, tem de ser feito como os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação” (FREIRE, 1980, p. 56). O diálogo exige troca, do falar e do ouvir, da ação de escuta.

Em seu livro “Pedagogia da autonomia”, Freire (2013) apresenta que ensinar exige disponibilidade ao diálogo e conhecer a realidade social dos(as) educandos(as). Dessa forma,

³ O conceito de *habitus* está ligado à corporificação das disposições socialmente adquiridas, ou seja, as vivências escritas no corpo do indivíduo biológico, aquele que pode levar o indivíduo a viver de acordo com as suas individualidades essenciais, suas subjetividades.

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. (FREIRE, 2013, p. 134)

Freire evidencia a importância da formação humana dos professores(as) para trabalhar nas salas de aula de adultos, e essa concepção pode ser trazida para a educação de jovens, adultos e idosos. Para Freire, na formação do professor(a), é importante conhecer as nuances da educação para adultos, saber que estes sujeitos têm uma trajetória de vida que poderá auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Para além da mediação dos objetos de conhecimento, com metodologias e dinâmicas próprias para esse público, é necessário conhecer a realidade dos(as) educandos(as).

Por meio do diálogo, os professores(as) e educandos(as) irão se desafiar, como diz Freire (2013), a pensar a história social do processo de libertação dos oprimidos e opressores: “Como educador preciso ir ‘lendo’ cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem do seu contexto imediato e do maior de que o seu faz parte” (FREIRE, 2013, p. 78). O sujeito professor(a) precisa ter a habilidade da escuta e leitura do mundo para atuar de forma crítica no processo de ensino-aprendizagem da modalidade de educação para jovens, adultos e idosos.

Em outro momento, Freire (2013) argumenta que o diálogo crítico propicia a troca de saberes, a quebra de barreiras no momento da fala e da escuta. O processo de diálogo libertador precisa fazer parte da prática pedagógica do docente. Na vivência da abertura de trocas de experiências e vivências com o outro, está “[...] a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo” (p. 133). Para Freire, “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seus gestos a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história (FREIRE, 2013, p. 133). No momento do diálogo, os sujeitos envolvidos constroem e reconstróem suas memórias, o que influencia em seu *habitus*. Dessa forma, para Freire, o sujeito está sempre inconcluso e precisa estar ciente da sua inconclusão.

No livro “Medo e ousadia”, Freire tece um diálogo com Shor (2001) sobre a educação, no qual explica o conceito de diálogo na sua teoria. Para ele, o diálogo não pode ser entendido como uma técnica para obter informações ou como uma tática para nos aproximar dos(as) educandos(as), mas “[...] algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos” (p. 122). Assim,

[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. (FREIRE; SHOR, 2001, p. 123).

Conforme Freire (2001), o diálogo faz parte da natureza social dos seres humanos; nele, os sujeitos escutam, falam, refletem e constroem ou reconstróem seus saberes,

avaliam suas ações e reavaliam suas posturas. Nessa troca dialógica, “O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (p. 14). Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem acontece entre os educandos e educadores.

Freire (2011), em seu livro “Pedagogia da Esperança”, apresenta-nos a posição dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, se professores(as) ou educandos(as), e seus pares. Para Freire,

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões, entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. (FREIRE, 2011, p. 162)

Cada um dos envolvidos no processo dialógico tem a sua trajetória de vida, seus conhecimentos, valores, experiências e vivência que os fazem participar desse momento, segundo a sua concepção. Na relação professor(a) e educando(a) e seus pares, há uma relação de troca, cada um com seus saberes participa do processo de ensino-aprendizagem. O diálogo, na concepção freiriana, é indissociável do processo de ensino-aprendizagem, porque é próprio da constituição da natureza humana.

Formação docente para atuar na EJA

A formação docente para o exercício da profissão de ser professor(a) necessita de uma sólida formação teórico-metodológica nos cursos de licenciatura/graduação, com experiências e vivências no ambiente escolar, por meio de projetos de iniciação à docência e com o estágio supervisionado. Mas, a formação docente pode ser concebida para além da formação inicial, acadêmica, com os currículos e disciplinas, e da formação continuada, por meio dos cursos, e alcança a dimensão do “chão da escola”, em uma perspectiva da relação com o outro. Assim,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 13)

Na perspectiva de Nóvoa (1992), a formação do professor(a) perpassa pela formação inicial e continuada, por meio de cursos, mas acontece nas relações reflexivas e críticas do seu trabalho no cotidiano escolar e pessoal. Para esse autor, “A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização” (p. 17). Portanto, o professor(a), a cada vivência e experiência educativa, amplia seu repertório por meio da crítica construtiva do seu trabalho.

Um aspecto importante na formação do ser professor(a) é a dimensão cultural do processo pedagógico. Os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, professor(a)

e aluno(a), trazem uma bagagem cultural, com vivências, experiências e saberes que os fazem ser quem são; como aponta Freire (2011, p. 162), em “Pedagogia da Esperança”, “Os professores não são iguais aos alunos(as) por n razões [...]”, e os(as) alunos(as) não são iguais aos professores(as) por várias razões e são diferentes de seus pares. Candau (2011) apresenta-nos:

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencializa processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. (CANDAU, 2011, p. 253)

Para Candau (2011), cada sujeito tem a sua trajetória de vida, e essa bagagem cultural precisa fazer parte da dinâmica pedagógica organizada pelos professores(as) para seus educandos(as). Nesse processo, há a significação e ressignificação das aprendizagens no contexto escolar, por meio das relações entre os envolvidos. Portanto, na formação continuada dos(as) professores(as), há a necessidade de abordagens sobre a questão humana, de valorização das vivências e experiências do outro. Há muitos desafios no processo de ensino-aprendizagem na modalidade da EJA; entre eles, está a necessidade de entender os educandos como sujeitos participantes de vários espaços de convivência e que trazem muitos saberes que podem ser utilizados no contexto das aulas.

Os educadores da EJA precisam estar em constante processo de formação. Além de conhecerem e acreditarem na proposta pedagógica dessa modalidade, por Tempos Formativos, é necessário que haja tempos de formação continuada. Segundo Arroyo (2017), os professores/educadores(as) precisam se capacitar para entender a importância da trajetória de vida dos sujeitos educandos(as) para o processo de ensino-aprendizagem na EJA. Pois

O passado pesa com pesado peso sobre suas trajetórias de vida. Não carregam um passado rosado. Nem individual. Dos cursos de formação, os docentes-educadores esperam a capacitação para entender os significados políticos, pedagógicos, formadores e deformadores desses percursos. Não apenas escolares, mas humanos, como membros coletivos. (ARROYO, 2017, p. 29)

A trajetória de vida dos sujeitos educandos(as), com todas as suas vivências e experiências, precisa ser valorizada no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o professor(a) deixa de ser “mero espectador destas vivências [...]” (ARROYO, 2017, p. 15) dos educandos(as) e passa a incorporar nos planos pedagógicos as histórias vividas destes sujeitos.

Os momentos de roda de conversa dos professores(as) com seus pares são importantes no processo de formação, uma vez que podem

[...] prover a troca de experiências entre os(as) professores(as) em exercício na EJA. Esta alternativa de formação continuada, [...] têm papel decisivo no sentido de colocar em diálogo as diferentes informações produzidas no decorrer desta experiência de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. (BARCELOS, 2006, p. 92)

Os saberes experienciais, como afirma Tardif (2006), são construções e reconstruções que não provêm das instituições de formação nem de currículos, mas das experiências e vivências no “chão da escola”, nos momentos de relação com o outro. Para Tardif (2006, p. 50), “Os saberes experienciais fornecem aos professores(as) certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração”. Assim, nos momentos de encontro, reuniões escolares, os professores(as) poderão trocar suas experiências dos momentos em sala de aula da EJA e organizar ou reorganizar suas ações.

Concepção pedagógica da Política da EJA na Bahia

O documento base da Política de Educação da EJA (2011) apresenta os princípios teórico-metodológicos, o perfil e a formação do educador e a orientação para o acompanhamento da aprendizagem. É uma proposta pedagógica construída por meio da escuta dos envolvidos com essa modalidade e aponta a importância da dialogicidade no processo de ensino-aprendizagem. Nessa concepção pedagógica,

A Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida enquanto processo de formação humana plena que, embora instalado no contexto escolar, deverá levar em conta as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos que se colocam como principais destinatários dessa modalidade de educação. (BAHIA, 2011, p. 11)

No documento base da EJA, observa-se que a trajetória de vida dos sujeitos educandos(as) precisa fazer parte da construção pedagógica organizada pelos professores(as). Ou seja, no momento de elaboração dos planos de aula, da escolha das dinâmicas, dos objetos de aprendizagem e de conhecimento, é necessário conhecer as singularidades dos educandos(as), destinatários dessa modalidade de educação. Assim,

[...] um currículo para a EJA não pode ser previamente definido, se não passar pela mediação com os estudantes e seus saberes, e com a prática de seus professores, o que vai além do regulamentado, do consagrado, do sistematizado em referências do ensino fundamental e do ensino médio, para reconhecer e legitimar currículos praticados. (BAHIA, 2011, p. 13)

Percebe-se que o documento aponta para a importância da participação ativa dos envolvidos na educação para pessoas jovens, adultas e idosas. O(a) professor(a) precisa organizar momentos de escuta sobre a realidade dos sujeitos educandos(as) e, por meio do diálogo, identificar o contexto para o trabalho pedagógico. Nesse sentido, Freire (1980) apresenta a importância do diálogo crítico entre os sujeitos professores(as) e educandos(as):

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada,

sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma inestruturada. (FREIRE, 1980, p. 98)

No diálogo entre os sujeitos, o professor(a) poderá perceber o contexto e as necessidades com relação às escolhas dos objetos de conhecimento necessários para aquele grupo. Nesse contexto, a escolha dos objetos do conhecimento irá depender do tempo formativo e da organização pedagógica da realidade dos(as) educandos(as).

Os Princípios Teórico-Methodológicos buscam direcionar o trabalho dos professores(as) dessa modalidade. Dentre esses princípios, estão:

1. **Reconhecimento dos coletivos** de educandos(as) e educadores(as) como protagonistas do processo de formação e desenvolvimento humano. 2. Reconhecimento e **valorização do amplo repertório de vida** dos sujeitos da EJA: saberes, culturas, valores, memórias, identidades, como ponto de partida e elemento estruturador de todo o estudo das áreas de conhecimento. 3. Processos pedagógicos que acompanhem a **formação humana** na especificidade do processo de aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos. 5. **Metodologia adequada** às condições de vida dos jovens e adultos e relacionada ao mundo do trabalho, devendo, portanto, possibilitar a problematização da realidade existencial e favorecer o aprender a conhecer e o fazer fazendo. 8. Processo de aprendizagem, socialização e formação, respeitando e considerando a **diversidade de vivências, de idades, de saberes culturais e valores dos educandos**. 9. Acompanhamento do percurso formativo, com base no princípio da **dialogicidade** no processo de construção e reorientação do trabalho educativo. 13. Construção e **formação de coletivos de educadores(as)**, com formação própria para a garantia da especificidade do direito à educação dos jovens e adultos. Isto implica na formação inicial e continuada e na definição de critérios específicos de seleção e permanência no coletivo de educadores(as) da EJA.) (BAHIA, 2011, p. 15, grifos nossos)

Os princípios que norteiam o trabalho pedagógico buscam reconhecer a diversidade de trajetórias de vida dos sujeitos educandos(as) e educadores(as), a importância da educação humanizadora, a necessidade da valorização e participação das diversidades no momento de organização das aulas, permeado pelo diálogo crítico entre os envolvidos; e apresentam a importância da formação dos professores(as) que irão trabalhar nas turmas da EJA.

Quanto ao perfil e à formação do educador, este deve

a) ter **formação acadêmica** ou em serviço com os tempos da juventude e **vida adulta**; b) **conhecer a comunidade** em que atua e sua formação: como vivem e trabalham os jovens e adultos; d) **comungar com os ideários** e exercitar os princípios da Educação Popular; f) construir uma **prática dialógica** nos espaços, tempos e processos de EJA, considerando os saberes da vida como conteúdos fundantes do processo pedagógico; g) entender e respeitar, de maneira positiva, a **diversidade** de território, idade, gênero, sexo, raça/etnia, crenças e valores, assumindo-a como elemento pedagógico; h) apresentar **projeto** de trabalho solidário para intervenção na **realidade sociopolítica e cultural** dos educandos da EJA. (BAHIA, 2011, p. 16, grifos nossos)

Os(as) professores(as) que irão trabalhar nas turmas da EJA precisam conhecer, entender e acreditar na concepção de educação para pessoas jovens, adultas e idosas, no caso, na Política de EJA da Rede Estadual da Bahia. Portanto, é necessário que tenham

formação acadêmica e/ou continuada, conheçam a comunidade em que irá lecionar, reconheçam a diversidade de sujeitos, proponham ações que visem à necessidade sociopolítica e cultural dos envolvidos e saibam da importância do diálogo na construção e reconstrução de suas práticas.

Com relação à orientação para o acompanhamento da aprendizagem, os(as) professores(as) devem buscar na concepção de educação os princípios e os pressupostos da Política de EJA da Rede Estadual da Bahia em “Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida”. O documento apresenta os critérios para o acompanhamento da aprendizagem, quais sejam:

1. Referendar o acompanhamento do percurso de aprendizagem à luz da **concepção** de educação, dos princípios e dos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam este Projeto.
2. Utilizar o **diálogo** como mediação entre educando(a) e educador(a), para favorecer o acompanhamento do percurso da aprendizagem de forma mais participativa e democrática.
3. Refletir sobre o **ato de aprender** do(a) educando(a) e do(a) educador(a), valorizando as experiências vividas durante o acompanhamento do percurso da aprendizagem, para dinamizar o processo educativo.
4. Estimular o(a) **educando(a) a participar ativamente do acompanhamento do percurso da aprendizagem**, de forma a analisar criticamente o seu próprio desenvolvimento para detectar os aspectos em que já avançou e aqueles que carecem de maior estudo; colaborando, assim, para a reorientação do trabalho educativo.
5. Considerar a **produção diária** do(a) educando(a) como instrumento de coleta de dados, visando à tomada de decisão sobre a reorganização do trabalho educativo.
6. Considerar, no acompanhamento do percurso, sempre que necessário, a **reorientação de aprendizagens** que ainda não ocorreram, propondo, numa ação consciente, novas alternativas que venham a garantir a aprendizagem de todos(as) os(as) educandos(as).
8. Descrever, através de registros bimestrais, o acompanhamento do processo de aprendizagem do(a) educando(a). (BAHIA, 2011, p. 19, grifos nossos)

Essa orientação aponta, para os(as) professores(as), o caminho para avaliar a aprendizagem dos sujeitos da EJA. A primeira observação para os educadores é conhecer a concepção e as orientações dessa proposta pedagógica, utilizar o diálogo como meio no processo de ensino-aprendizagem, estimular os sujeitos educandos(as) a participarem ativamente do seu processo de aprendizagem, com observações diárias para avaliações, organização e reorganização do seu trabalho pedagógico.

Roda de conversa: momento de diálogo com professores e professoras da EJA do Colégio Estadual de Vitória da Conquista

A roda de conversa, segundo AFONSO e Afonso e Abade (2008), é uma metodologia que visa à participação e reflexão dos sujeitos sobre um determinado tema e pode ser utilizada em vários contextos, no caso deste trabalho, no ambiente escolar sobre a modalidade EJA. Essa metodologia foi utilizada para tornar o diálogo fluido, objetivando a participação dos professores(as) com suas experiências, vivências, contribuições, angústias e questionamentos sobre a EJA. Assim, por meio da

dialogicidade, os(as) professores(as) da EJA puderam discutir algumas questões norteadoras acerca dessa modalidade.

Os professores e professoras que lecionam na EJA em um colégio em Vitória da Conquista, com a práxis em sala de aula, forneceram dados importantes para entendimento do processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade de ensino. Contamos com a presença de dez professores e professoras, uma vice-diretora e a diretora.

No primeiro momento, apresentou-se a importância das discussões sobre a EJA durante a Semana Pedagógica 2020. Em seguida, houve a explanação sobre o currículo da EJA para o III Tempo Formativo com seus seis elementos: Eixo Temático, Tema Gerador, Aspectos Cognitivos, Aspectos Socioformativos, Aprendizagens Desejadas e os Saberes Necessários. Tais elementos foram pensados, discutidos e deliberados no coletivo. Houve um momento de rememorar a Matriz Curricular, por quê, como e o que foi trabalhado em sala de aula no ano de 2019, nas turmas da EJA.

Por meio de questões norteadoras, os(as) professores(as) puderam narrar suas experiências. Como a proposta era de uma conversa entre os pares, a participação ocorreu por meio de um questionamento sobre o entendimento da Educação de Jovens e Adultos do colégio de Vitória da Conquista. Com isso, os(as) professores(as) puderam rememorar suas experiências e narraram:

*Prof1, [...] dar a **oportunidade a sujeitos que estavam fora da escola** [...] determinado tempo da sua vida, [...] tornaram mães [...] precisaram trabalhar porque perdeu o pai, [...]. O que aconteceu nesse período, nesse meio tempo? A **idade avançou**, [...] você já imaginou estudar [...] série regular? [...] a própria lei fala que ele tem o direito de estudar.*

*Prof3, [...] a princípio, a EJA foi criada para maiores de 18 anos, quem tinha essa **distorção de idade série** [...] Eu já tive aluno que entrou na minha sala que eu **precisei pegar na mão com um lápis** para que ele conseguisse escrever [...] tinha **alunos bem mais interessados**, bem mais comprometidos, porque já eram **pessoas que trabalhavam**, que tinha uma vida lá fora que tinha uma casa, que tinha família, que tinha filhos, que já tinha netos e que vinham para a escola porque tinha vontade mesmo de aprender, de recuperar alguma coisa que ficou no passado [...] crítica nos últimos anos, [...] abraçando pessoas mais jovens, [...] “enxotado” do regular.*

*Prof4: [...] Mobral, [...] aceleração 1, 2 e 3. [...] 2009 para 2010 [...] legislação própria, [...] o Tempo Formativo [...] **oportunizar às pessoas** que tinham saído da escola ou foram excluídas desse espaço escolar na idade certa, mas também na realidade para acabar com a defasagem de série da educação, [...] não está contando com os analfabetos funcionais.*

*Prof5: [...] **alunos que não têm condições de estar ali. É obrigatório?***

*Prof4: [...] na realidade **não é requisito a sequência, é requisito a escolaridade básica** para entrar naquele determinado Eixo, aquele determinado Tempo Formativo.*

*Prof4: [...] fizeram esse Pró-Jovem [...] veio para o colégio, para fazer o Eixo 4 [...] Eixo 5, 2018 ele fez o Eixo 6 e, em 2019, **ele concluiu**.*

*Prof6: [...] comecei a interagir com os alunos da EJA, [...] eles **sonhavam em ressurgir para o mundo lá fora**, [...] percebemos que poderíamos realmente fazer alguma coisa por eles. [...] facilitava o nosso trabalho. Ao longo da história, [...] transformações, as modificações no sistema e, conseqüentemente, a **visão de mundo desses alunos foi mudando**, porque a inserção de alunos de **todo tipo**, de todo comportamento que vinham para a sala de aula começou a **interferir** no processo*

de desenvolvimento desse **trabalho**, conseqüentemente, a ação negativa e reação foi criando mais fortalecimento. Enfim, **nós passamos a não ter o mesmo entusiasmo. (grifo nosso)**

Observando as falas dos(as) professores(as), percebe-se o desconhecimento da proposta pedagógica da EJA do Estado da Bahia; eles reconhecem essa modalidade por meio das reuniões de atividades complementares, das vivências e experiências em sala de aula. Sabem que atende pessoas com distorção idade/série formal, que trabalham e sabem da legalidade dessa proposta. Um dos professores rememorou que esta já passou por várias organizações, desde provas sem aula a propostas pedagógicas de aceleração, diminuição do tempo na escola, o que indica a proposição de oportunidades de regularização da vida escolar dos sujeitos. Outro professor pontuou a falta do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos que estão chegando ao Ensino Médio, os quais não apresentam os conhecimentos básicos, como, por exemplo, a escrita; um outro professor questionou se os sujeitos sem esta habilidade poderiam estar naquele Tempo Formativo.

Percebeu-se também a falta de conhecimento a respeito da concepção pedagógica da Educação de Jovens e Adultos e um apego ao processo pedagógico da educação básica seriada. A proposta pedagógica nessa modalidade é voltada para a formação humana; mesmo estando no contexto escolar, as ações do(a) professor(a) devem atender a diversidade de trajetórias de vida encontradas em sala de aula. O objetivo é levar o sujeito à autonomia, à emancipação e à formação da consciência crítico-reflexiva em suas relações sociais. Portanto, o(a) professor(a) precisa estar ciente da diversidade de idades, informações, conhecimentos, saberes, desenvolvimentos cognitivos e relações socioafetivas nas diversas turmas da EJA.

Em um segundo momento, os professores(as) foram questionados sobre as dificuldades de aprendizagem identificadas por eles nas turmas do noturno da EJA, e surgiram as seguintes respostas:

Prof5: A falta de **base**.

Prof7: **Leitura e interpretação**.

Prof1: **Oralidade**.

Prof2: **Cabedal cultural [...] falta uma visão mais ampla** mesmo, de domínio de elementos do que está se passando **no mundo**.

Prof6: **Interação**.

Prof1: [...] a gente precisa desmistificar essa questão da **arte na escola**, [...] a arte vai muito mais além, é a questão do pensamento crítico, da leitura de mundo, da inclusão na escola.

Prof4: [...] foi fantástico, aquele vídeo que você postou dos meninos cantando e tecendo aquelas linhas naquele trabalho, [...] extremamente prazeroso e de terapia, e **eles não vêm pra escola, gente, para absorver tantos conteúdos**, que, muitas vezes, a gente quer passar porque a gente está na escola não, eles não vêm pra isso. [...] **ele tem consciência que ele não tem uma bagagem de Ensino Médio**. Prof1: [...] vai surgindo algo e que alunos chegam pedir: Professora, **vamos desenhar hoje?** Vocês estão cansados, né? Pais de família, trabalhou o dia inteiro, e aí a possibilidade de fazer o diferente é na aula de artes mesmo, entendeu?

Prof1: **Ele vai continuar vendendo o salgadinho dele?**

Prof4: **Com certeza! E está continuando. (grifo nosso)**

Ao observar as falas dos(as) professores(as) sobre a aprendizagem dos(as) educandos(as) da EJA, entende-se que aqueles analisam a aprendizagem destes por meio das orientações da modalidade seriada. Apresentaram a falta das habilidades e competências da educação básica, a leitura, escrita e interpretação; um professor apresentou a falta de cultura dos(as) educandos(as); e outro criticou essa educação, dizendo que não irá melhorar a vida dos(as) educandos(as) com essa proposta pedagógica.

As orientações para o acompanhamento da aprendizagem dessa modalidade de educação vislumbram essas carências do percurso educativo. Sugerem que o processo de ensino-aprendizagem seja permeado pelo diálogo entre os(as) professores(as) e educandos(as) e entre seus pares. Nesse processo, é necessário buscar e valorizar as diversas culturas, experiências e vivências dos sujeitos educandos na perspectiva de utilizá-las no momento das aulas. Nessa perspectiva, urge estimulá-los a participarem ativamente do seu processo de aprendizagem, com informações, conhecimentos, vivências e experiências na construção dos saberes em sala de aula. Por meio dessa participação, o(a) professor(a) poderá reorganizar suas atividades e reorientar os(as) educandos(as) no processo de aprendizagem. Portanto, as carências cognitivas e de conhecimentos dos sujeitos educandos precisam estar pontuados nos planos pedagógicas dos(as) professores(as), e, para isso, o acompanhamento da aprendizagem pelo professor(a) precisa estar voltado para o crescimento socioafetivo, socioformativo, cognitivo e das aprendizagens desejadas por parte desses sujeitos.

Em outro momento, questionou-se: quais estratégias foram usadas e deram resultado positivo nas turmas da EJA? E se obtiveram as respostas abaixo:

*Prof4: Os **projetos** pedagógicos.*

*Prof3: Um **bingo!** [...] **Atividade Corrida**. Dita responde, dita responde.*

*Prof10: **Música, aula expositiva**, você tentando **contextualizar** [...]*

Prof9: Experiências do cotidiano [...]

*Prof2: [...] música, poesia, [...] teorizar [...] fica muito mais palpável quando traz **por exemplo** [...].*

*Prof1: **Situação problema** [...].*

*Prof2: [...] **temas pontuais** [...] **falas confessionais** [...] ela não fala, mas deixa a entender [...] deixa escapar [...] espaço terapêutico, [...] coisas que estavam bem subterrâneas mesmo, e, a partir do momento que vêm à tona, parece que se reorganiza e eles melhoram.*

*Prof1: [...] percebi [...] **eu precisava ouvir mais o meu aluno**. Quando eu dei o poder de fala para eles. Eu quero ouvir você falar, todos os dias vocês chegam aqui, eu falo, falo, falo e agora são vocês que vão falar. [...] quando pensa que não, os assuntos vão surgindo, eu falo, cada um foi contando uma história [...]. (**grifo nosso**)*

Os(as) professores(as) pontuaram várias atividades desenvolvidas em sala de aula e que os auxiliaram a mediar os objetos do conhecimento e a avaliar as aprendizagens desejadas. Com essa pergunta norteadora, foram identificadas a variedade de metodologia e dinâmicas que eles mediam em sala de aula. Rememoraram os projetos, bingo, músicas, corrida, situação-problema, falas confessionais e expressaram a importância da contextualização no momento da mediação dos objetos de

conhecimentos. Um dos professores fez uma análise crítica da sua prática ao afirmar que sentiu a necessidade de ouvir os seus sujeitos educandos.

Nas orientações do acompanhamento da aprendizagem, é proposto o diálogo como meio de mediação entre educador(a) e educando(a) no processo de ensino-aprendizagem. Entende-se o diálogo como troca, do falar e do ouvir, da ação de escuta, e, nesse sentido, o(a) professor(a), no seu planejamento de aula, precisa entender a importância do diálogo existencial, como palavra viva. Assim, na mediação dos objetos de conhecimento por meio de todas as dinâmicas, metodologias, aulas dialógicas, é importante haver o momento de escuta do sujeito educando, uma escuta crítica capaz de entender o outro e reorganizar suas ações educativas.

Por fim, verificaram-se dados sobre a percepção dos(as) professores(as) com relação ao motivo que levou os sujeitos a retornarem à escola. Com essa questão norteadora, buscaram-se vestígios da relação do(a) professor(a) com os sujeitos educandos. As respostas dos(as) professores(as) são apresentadas abaixo:

*Prof10: [...] aprender algo que possam **utilizar** na vida deles, **na vida prática** deles.*

*Prof9: **Praticidade.***

*Prof2: **Nem sempre**, eu acho que eles têm **clareza do que querem**, [...] querer se reinserir no mundo da vida mesmo, [...] a gente percebe [...] cuida de casa o dia inteiro, ir para a **escola** pra ela é um **bálsamo** e outras questões também, o rapaz que está parado e quer galgar um posto melhor do seu emprego, né, quer reconhecimento, quer **oxigenar as relações** [...]*

*Prof4: [...] falou: Eu vim aqui porque eu estou precisando fazer uma **matrícula**, porque **eu estou “trabalhando”**.*

*Prof11: [...] Só quer saber da **notinha**, do copiar e escrever [...]*

*Prof4: [...] acho que a gente está tendo um grande problema na EJA que é [...] assim, é um problema e não é um problema, assim, a gente tem **2 perfis de alunos** [...] pessoal mais velho [...] pessoal mais novo [...] evasão maior nessa turma mais nova, [...]*

*Prof11: [...] quando você faz uma **roda de conversa** [...] atualidade assim, eles perguntam: **pró, e que horas que a gente vai copiar?** A gente tem um exercício? Então, assim, tem horas que eles **cobram de você uma atividade, um conteúdo, nota, até a nota.***

*Prof4: [...] **pensar em uma proposta, em uma estratégia... para que eles conheçam a EJA. (grifo nosso)***

Por meio das falas, percebeu-se que os(as) professores(as) conseguiram abstrair o questionamento e informaram que os sujeitos educandos voltaram para a escola por vários motivos, desde adquirir mais conhecimento, participar criticamente da vida cotidiana, concluir o Ensino Médio até garantir o trabalho. Nas narrativas, alguns professores(as) apresentaram que muitos alunos(as) retornaram à escola somente para o certificado, sem o interesse pelo conhecimento. Outro ponto é que os sujeitos educandos(as) estão habituados a aulas com escrita no quadro ou atividades impressas e não valorizam as discussões orais. Outra percepção dos(as) professores(as) é acerca do perfil dos educandos(as), cujos interesses diferentes, devido à idade, em um mesmo espaço prejudicam o processo de ensino-aprendizagem.

O processo pedagógico da EJA deve visar à formação humana. Portanto, os sujeitos professores(as) precisam organizar suas aulas mediadas pelo diálogo buscando

conhecer a realidade e as necessidades dos sujeitos educandos e, assim, trazê-los à participação do processo de ensino-aprendizagem. Eles estão matriculados em uma modalidade de educação diferente daquela do seriado, com outra concepção de educação, com tempos e espaços voltados para a autonomia, consciência crítica e reflexiva e tendo o sujeito professor(a) a mostrar o caminho a ser trilhado.

Por meio da Roda de Conversa, pode-se observar a importância desses momentos de diálogo dos professores(as) e seus pares para a formação continuada da docência na modalidade EJA. Os(as) professores(as) puderam ouvir, falar e refletir sobre suas ações em sala de aula da EJA e perceber que as inquietações e ações pedagógicas fazem parte do coletivo. Essa metodologia buscou a participação dos(as) professores(as) de forma a facilitar a comunicação e a interação no intuito de propiciar reflexões sobre a EJA.

Considerações Finais

No diálogo com os docentes sobre o acompanhamento do ensino-aprendizagem nas suas turmas da EJA, na perspectiva freiriana de ouvir e ser escutado, percebeu-se a importância desses momentos para os(as) professores(as) e seus pares. Cada professor(a) oralizou suas vivências e experiências das turmas em que leciona. Como foi um momento de diálogo, os(as) professores(as) narraram de forma livre e escutaram os colegas como troca de saberes, experiências e possíveis exemplos para suas aulas.

A política de Educação de Jovens e Adultos, que atende também a idosos, visa a garantir a escolarização dos sujeitos com distorção de idade e série. Presumimos, por meio da Roda de Conversa, que os(as) professores(as) têm experiências com a educação da EJA, mas conhecem pouco a proposta pedagógica para essa modalidade e, por isso, apegam-se à prática pedagógica do seriado. Os(as) professores(as) questionaram a falta de conhecimentos básicos, conteúdos prévios, para os(as) educandos(as) estarem naquele tempo formativo, e a falta de saberes culturais no momento das discussões sobre os objetos de conhecimento.

Com o estudo dos princípios teórico-metodológicos da EJA, percebe-se que é importante valorizar o repertório de vida dos(as) educandos(as), seus aspectos cognitivos e socioformativos e buscar mediar as aprendizagens desejadas por meio da contextualização segundo a turma em que leciona e, dessa forma, com a valorização dos saberes dos(as) educandos(as), favorecer a construção e reconstrução das aprendizagens necessárias ao grupo.

Percebe-se a necessidade de momentos de reuniões com diálogos para discussão acerca da concepção pedagógica da EJA com os(as) professores(as). Nessa perspectiva, é preciso levar os professores(as) e seus pares a conhecerem a proposta pedagógica e discutir os desafios do processo de ensino-aprendizagem na modalidade da Política de EJA da Rede Estadual da Bahia.

Em conformidade com as dificuldades apontadas pelos docentes, pode-se sugerir uma política de formação inicial com disciplinas voltadas para o ensino-aprendizagem de jovens, adultos e idosos, com oportunidade de práxis em salas de aula dessa modalidade, além de formação continuada, permanente, para os(as) professores(as) que irão trabalhar com o público da EJA.

Referências

- AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite** do trabalho para a EJA. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BAHIA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Política de EJA da Rede Estadual: EJA Educação de Jovens e Adultos Aprendizagem ao longo da vida**. Salvador: SEC-BA, 2011.
- BARCELOS, V. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>. Acesso em: 30.08.2021.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 44ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo; et al. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- HADDAD, Sérgio. **O Educador: um perfil de Paulo Freire**. São Paulo: Todavia, 2019.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António(org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758?mode=full>. Acesso em: 30.08.2021
- SILVA, Adriana de Mello Amorim Novais. **Trajetória de vida dos sujeitos da EJA e o papel dos saberes geográficos para a emancipação social**. 2020. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2020.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

Recebido: 31.08.2021

Aprovado: 29.11.2021

Formação continuada pós Pacto-BA e PNAIC: o ensino da leitura e da escrita no ERE à luz de fios discursivos freireanos

Continuing education after Pacto-BA and PNAIC: the teaching of reading and writing in ERE in the light of freirian discursive threads

Márcia de Cássia Santos Mendes¹
Maria Aparecida Pacheco Gusmão²

Resumo

Este artigo é um recorte de dissertação de mestrado com ênfase na formação continuada de três professoras que atuaram nos programas Pacto-BA e PNAIC considerando o ensino da leitura e da escrita no processo da alfabetização. O objetivo é apresentar aspectos dos postulados freireanos enfatizados e observados nas práticas das respectivas professoras, durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), 2020. Os instrumentos utilizados foram viabilizados por meio de aplicativos veiculados à cibercultura (SANTOS, 2019) com interfaces em *Whatsapp*, *E-mail*, *Google Meet*, canais de interlocução entre a pesquisadora e as professoras, para discussões sobre as cartas pedagógicas. Os diálogos propostos com as professoras contribuíram para e as ressignificações dos modos de ensinar e aprender. O resultado desta experiência, evidenciou que o movimento dialógico de formação continuada entre pesquisadora e professoras colaboradoras, ocorrida tanto presencialmente, quanto virtualmente, favoreceu o movimento reflexivo, a autoformação, a emancipação e o desenvolvimento profissional, possibilitando-lhes ressignificarem as ações didáticas em relação ao ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Formação continuada. PACTO/PNAIC. Leitura e escrita. Discursos freireanos.

Abstract

This article is an excerpt from a master's thesis with emphasis on the continuing education of three teachers who worked in the Pacto-BA and PNAIC programs, considering the teaching of reading and writing in the literacy process. The objective is to present aspects of Freire's postulates emphasized and observed in the practices of the respective teachers, during the Emergency Remote Teaching (ERE), 2020. The instruments used were made possible through applications conveyed to cyberculture (SANTOS, 2019) with interfaces in *Whatsapp*, *E-mail*, *Google Meet*, dialogue channels

¹ Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia. E-mail: marcia.mendes@enova.educacao.ba.gov.br

² Professora titular do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários- DELL e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. E-mail: aparecida.gusmao@uesb.edu.br

between the researcher and the teachers, for discussions about the pedagogical letters. The dialogues proposed with the teachers contributed to and the resignifications of the ways of teaching and learning. The result of this experience showed that the dialogic movement of continuing education between researcher and collaborating teachers, which took place both in person and virtually, favored the reflective movement, self-training, emancipation and professional development, enabling them to reframe the didactic actions in relation teaching reading and writing in the early years of elementary school.

Keywords: Continuing education. PACTO/PNAIC. Reading and writing. Freirian speeches.

Introdução

Este texto é um recorte da dissertação de Mestrado intitulada “Fios discursivos sobre o processo da leitura e da escrita: ressignificações da prática pedagógica pós Pacto/PNAIC no Ensino Remoto Emergencial” pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), defendida em julho de 2021. As vertentes teóricas do estudo proposto abordaram as teorias enunciativo-discursivas de Bakhtin (2011), sociointeracionista de Vygotsky (1991; 2005) com ênfase na mediação e no arcabouço teórico freireano para quem a prática pedagógica é social, humana, humanizadora e transformadora (FREIRE, 2019), ponto que abordaremos neste artigo.

O contexto da pandemia da Covid-19 alterou todo o panorama mundial, em todos os aspectos e, conseqüentemente, também a educação foi afetada. Uma reorganização escolar, por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE) se impôs em todos os âmbitos do ensino, bem como em nossos estudos a nível de Pós-graduação.

Diante deste novo cenário, o objetivo do estudo é apresentar e discutir a prática pedagógica destas professoras pós-formação do Pacto-BA e PNAIC, considerando o contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Sendo assim, apoiamo-nos em alguns postulados teóricos freireanos para dialogar acerca da prática pedagógica, evidenciando os modos como as professoras ressignificaram em suas práticas o ensino.

O contato com as professoras colaboradoras ocorreu quando atuei como Formadora do Programa Pacto pela Educação, denominado como Pacto – BA e do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC com professores(as) do ciclo de alfabetização de 2013 a 2017 e, em alguns momentos, em 2018, nas salas de aula, observando o trabalho pedagógico. O ensino da leitura e da escrita nas salas de aula de muitos professores/as do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), em muito se diferencia das experiências sociais do uso da linguagem efetiva pelas crianças, muitas vezes, o uso da linguagem emerge de modo artificial.

O Programa Pacto- BA surgiu em 2011 em uma parceria entre o governo do Estado da Bahia e os respectivos municípios em regime de colaboração, tendo por objetivo assegurar a alfabetização das crianças começando com o 1º ano para, em seguida, ir ampliando para o 2º e para o 3º ano do ensino fundamenta. Em 2014, uniu-se ao Programa Federal PNAIC, uma vez que ambos possuíam objetivos correlatos.

O lugar ocupado pela docência em nossos fazeres referente à prática pedagógica foi permeada por estudos freireanos, cuja base é o movimento, a busca, a reflexão acerca do fazer e sobre como fazer para assim, refazê-lo e, nesse encadeamento também refazer-se. Isto foi relevante para que não perdemos de vista “[...] a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanicismos que o minimizam. ” (FREIRE, 2019, p. 112-113). É com esta sabedoria que muitas professoras, contrariando a ideologia neoliberal resistem e tomam para a si a luta por uma educação viva que contribua com a melhoria de vida dos aprendizes.

Encontramos nos estudos de Freire (1986), a concepção de prática pedagógica que se constrói, na companhia dos sujeitos envolvidos, tendo em vista o conhecimento como processo em que ambos caminham em busca de práticas sociais que coadunam com a leitura crítica do mundo circundante

Há necessidade de formação continuada em que os postulados de Paulo Freire, referentes à prática pedagógica possam ser estudados e internalizados pelas professoras, firmados no diálogo, no respeito aos fazeres de quem ensina e de quem aprende, tendo em vista uma prática pedagógica em que transformar também ocasiona a transformação, emergindo nesse movimento amorosidade, ética, pesquisa e práxis, na acepção freiriana.

Concebemos o ensino da leitura e da escrita como processos que, embora com especificidades diferenciadas, não devem caminhar separados ou nas palavras freirianas implica engajamento crítico, emancipatório, amoroso porque está comprometido com uma *práxis* que emerge da necessidade de encaminhamento pedagógicos ancorados na humanização, em que todos e todas se percebam, na escola, como “colegas, amigos, irmãos. ”

Organizamos o texto em duas seções: na primeira explicitamos a metodologia e na segunda apresentamos e discutimos os resultados, guiando-nos por alguns fios discursivos freireanos.

Abordagem metodológica: a postura dialógica em busca do “pensar certo”

“[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”

Os sujeitos que participaram do nosso estudo foram professoras que atuavam em paisagens diferentes dos *Territórios de Identidades da Bahia*³: Mucugê (na Chapada Diamantina), Quijingue (no Sisal) e Santa Inês (no Vale do Jequiçá) com as respectivas crianças com as quais interagiam em sala de aula. Reiteramos que o diálogo promovido com as professoras levou em conta, desde o início, a experiência guardada do trabalho que elas desenvolviam na sala de aula, duas em turmas regulares e uma em turmas multisseriadas acerca da escrita de textos e da leitura.

Destacamos os desafios de ser observador participante em momento pandêmico tendo o ciberespaço como *lócus*, o que exigiu atenção, ainda mais cuidadosa do que o contexto presencial. Fizemos nossas as palavras de Martins (2020, p. 25) de que há necessidade de “[...] aceitação e confiança dos membros do grupo social no qual realiza o trabalho de campo. Para tanto, o êxito de uma pesquisa dessa natureza dependerá da capacidade do investigador de [...] integrar-se ao grupo”.

A opção pela pesquisa-ação colaborativa e a observação participante ampliou as experiências discursivas gerando provocações mútuas, trazendo para as nossas reflexões, as interlocuções por meio dos três aplicativos alocados no ciberespaço, como também aquelas postuladas no *Google Meet* e nas trocas de mensagens via *WhatsApp*. O ciberespaço é a *internet* habitada por seres humanos, que produzem, se autorizam e constituem comunidades e redes sociais por e com as mediações das tecnologias digitais em rede (SANTOS, 2019, p. 31).

O ciberespaço adentrou no estudo proposto porque estava em nossas ações (professoras e pesquisadora). Fomos “navegando” no intuito de conhecê-lo a partir de propósitos voltados para a aprendizagem. Dessa forma, passamos a nos conectar pelo *E-mail*, *WhatsApp* e *Google Meet* com vistas a mergulhar nas interações, ações, atitudes e, de igual modo, com o referencial teórico-metodológico.

A pesquisa colaborativa abriu portas para que estivéssemos atentas às motivações dos sujeitos envolvidos com a finalidade de que este “mergulho” pudesse gerar ações que contribuíssem para o estudo acerca do tema. Sendo assim, as reflexões sobre os modos de ensinar e aprender a escrever textos, com base nos saberes experienciais promovidos na e pela travessia, evidenciada por cada professora foram se sustentando no movimento prática-teoria e teoria-prática.

³ O Território de Identidade da Bahia é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo>. Acesso em 22 out. 2019.

Além disso, precisamos manter o convite todo tempo para que os sujeitos permanecessem motivados a participar de cada encontro. Nos eventos presenciais, o *lócus* que é a sala de aula está “pronta” com as professoras e as crianças dentro de um ambiente que já anuncia (com cartazes nas paredes, na disposição das carteiras e dos materiais didáticos) e com as enunciações tão características.

A atuação de cada uma era marcada pelo desejo e empenho para que as crianças lessem e escrevessem, por isso planejavam atentamente cada ação a realizar. Esse comprometimento evidenciava o senso de responsabilidade, amorosidade e ética para com a aprendizagem das crianças, mesmo faltando, às vezes, um conhecimento mais aprofundado sobre o trabalho referente à língua(gem).

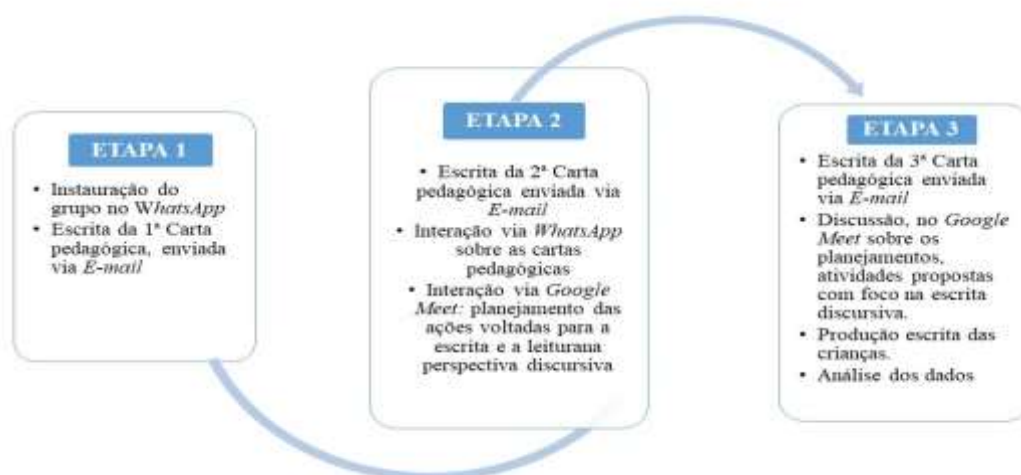
Ibipiana (2016), anuncia que por meio do movimento reflexivo-colaborativo o trabalho de cada professora ou professor aflora contribuindo para a construção da identidade pessoal e profissional. O sentido atribuído à colaboração difere da cooperação porque o primeiro adota uma postura permanente de negociação e, não apenas, pela aceitação das ideias, por exemplo, da pesquisadora pelas professoras. A colaboração acolhe os saberes experienciais por intermédio da escuta sensível, em um processo enunciativo e dialógico em que todos e todas aprendem.

Assim, em consonância com Ibiapina (2008) é imprescindível que no âmbito da pesquisa colaborativa as negociações para tomadas de decisões coletivas transformam os colaboradores em “coparceiros, cossuários e coautores” dos processos construídos como investigativos. Afinal, Freire (2006, p. 100) sinaliza que “[...] não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser”.

Estamos vivendo tempos mais duros, de desmandos, de fome, de opressão; tempo em que precisamos, nas palavras de Freire (2006) esperar. Essa palavra infere que colhamos a herança crítica para desarmar as linhas de força e de poder. A educação, continua Freire (1997) é um exercício político, libertador, real, possível, mas necessariamente permanente.

Na esteira destas discussões, dividimos o trabalho em três etapas que se entrelaçam como propõe a figura abaixo:

Figura 1: Etapas da pesquisa.



Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras.

Com base nessas etapas, traçamos os instrumentos: cartas pedagógicas, planejamentos, produções escritas das crianças por *E-mail*, além dos *prints* das trocas de mensagens enviadas no *WhatsApp*. No mês de junho de 2020, sentimos necessidade de conversar, sendo assim fizemos a primeira chamada de vídeo pelo *WhatsApp*, mas a conexão não sustentou as quatro pessoas na tela. Em julho de 2020, incluímos as rodas de conversa, no *Google Meet* com a finalidade de analisar, a *posteriori* os dados com mais rigor teórico-metodológico. A partir da definição efetiva do ciberespaço elegemos como técnicas a observação participante e o diário de bordo, denominado “Caderno azul”, assim consideramos as duas técnicas necessárias para compreensão do processo, não apenas para avaliar os resultados.

A Carta Pedagógica, enviada por *E-mail* possibilitou que as professoras colaboradoras, interlocutoras do discurso pudessem imprimir o estilo individual para dizer sobre a sua prática pedagógica no que se refere ao ensino da leitura e da escrita, sem perder o olhar para dentro, para as próprias experiências, visto o caráter subjetivo que permeia o gênero abordado.

Ao trazer aqui o gênero carta somos envolvidas pelas reminiscências da infância na aprendizagem da leitura e da escrita por meio das cartas. Mal sabíamos que estávamos fazendo uso da escrita como prática social. O gênero carta é aqui tomado como instrumento de pesquisa – Carta Pedagógica – inspirada na leitura de cartas freireanas. Trouxemos neste estudo a carta “velha” companheira para acolher o dizer de outrem para perto de nós. É neste sentido que as leituras das Cartas Pedagógicas postuladas por Freire (2000), trazem a escrita das vivências e também dizem sobre as concepções de cada uma e mais, registram como vão resignificando os modos de ensinar e aprender ou aprender e ensinar a ler e a escrever.

A prática pedagógica: fios discursivos freireanos

“[...] vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que nos tornamos parte”
Freire (2001, p. 80)

A leitura da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2011) faz parte dos nossos estudos, desde 1984. Por meio dessa, a ressignificação dos saberes da experiência promovidos “no chão da escola” se impôs. Aos poucos, outras obras freireanas foram sendo acrescentadas em nossa vida cotidiana e pedagógica.

Aprendemos, como pontua Freire (2019), que o conhecimento não deve ser tomado por aquele ou aquela que ensina por replicar, transferir como se o sujeito aprendiz, ao chegar à escola não carregasse em sua bagagem as próprias experiências de vida, os seus desejos e, sobretudo, os seus direitos. Direito de usufruir de atividades que possam potencializar a apreensão do mundo social.

A compreensão de que a criança na escola não é mera receptora dos conhecimentos apresentados a ela no contexto em que está envolvida, e que a inserção dela no mundo é influenciada também pela história, pela cultura não assentada em uma “educação bancária (FREIRE, 2019). Aqui, reiteramos a escolha política pela palavra criança e, não estudante, aluno ou educando para não perder de vista que estamos diante de um sujeito de direitos, deveres e desejos e, não um “adulto em miniatura”.

Um mundo real, vivo, cercado por múltiplas linguagens inclusas dialogicamente que estão à disposição da criança porque, ela é o sujeito que está no contexto social. Muitas vezes, a escola reduz o mundo em práticas pedagógicas que anulam a criatividade, a imaginação, a brincadeira, a escuta ativa sobre o que as crianças têm a dizer a respeito da história lida, do vídeo que assistiu, de uma brincadeira, entre outras.

Registramos o nosso modo de conceber a leitura a partir das palavras de Freire (1986, p. 15) “[...] ler não é só caminhar sobre as palavras, e também não é voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo para descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor”. Logo, a leitura é uma prática social, política necessária à vida humana. É uma prática que considera a formação à luz de um arcabouço teórico que promova a libertação dos sujeitos, não mais a opressão. Quanto mais a professora e o professor são leem criticamente mais chance terão de compreender a leitura como um ato libertador

Freire (1986), acrescenta que está a favor da seriedade intelectual, por isso é relevante conhecer o texto e o contexto, contudo devemos ser críticos todo tempo, porque a crítica cria a disciplina intelectual tão necessária para a ativar a compreensão frente ao lido, bem como ao que está sendo escrito porque não devemos ser submissos diante do texto.

Nessa direção, o ensino e a aprendizagem devem se pautar nas experiências sociais que emergem da palavra viva de cada sujeito, da reflexão a respeito da palavra que escuta e diz com a finalidade de interação. Observamos que a colaboração entre os sujeitos além de fomentar a construção do objeto de conhecimento estudado, também contribui para desenvolvimento da formação humana, aproximando as crianças das relações sociais menos autoritárias que não estão centradas no apagamento da identidade do outro.

Compreendemos ainda mais, que a palavra é carregada por ideologia e no que diz sobre a aprendizagem leitora e escritora a quem interessa manter meninos e meninas pobres, negros e pardos, em sua maioria, amarrados a um ensino cujo foco do trabalho está ligado a uma concepção de linguagem que não incita o pensamento crítico, não autoriza o dizer com as próprias palavras, não escuta de modo sensível o dito do outro, que, por fim, tende a “encher” cada componente curricular de conteúdo não como um meio, mas um fim em si mesmo. Entregar apenas as atividades leitoras e escritoras para que professores e professoras do componente Língua Portuguesa assumam esse posto como únicos profissionais de leitura e escrita na escola é olhar para a língua(gem) de modo muito reducionista.

Em consonância com Freire (2011, p. 90-91), em *Pedagogia do Oprimido*:

A palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens [e mulheres], mas direito de todos os homens [mulheres]. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

Neste ponto, pensamos ser relevante trazer os estudos freireanos sobre diálogo, tendo em vista aproximar da discussão apresentada, porque os sujeitos são dialógicos guardam a identidade, defendem o que são e, assim na troca de experiências aprendem um com o outro mediados pelo diálogo respeitoso (FREIRE, 2006).

Compreendemos nesse sentido que a aula é mediada pelo diálogo, por diferentes histórias de vida dos sujeitos, promovendo convergências e divergências, encontros e desencontros. Para Freire (1986), a aula dialógica abre portas para que a professora e o professor ressignifiquem a própria prática por meio da reflexão porque “o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto” e, ainda “[...] não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdade (FREIRE, 1986, p. 65).

É nesse movimento permanente e reflexivo para a transformação entre prática e teoria, teoria e prática que a *práxis* ocorre continuamente porque o mundo não está pronto, completo, acabado. Deste modo, é possível pensar sobre como ressignificar os modos de ensinar a ler e a escrever revisitando o que as professoras fazem, não para buscar erros e equívocos, mas o que elas já realizam em sua prática pedagógica com as crianças que aprendem a ler e a escrever. Assim, reiteramos que “o desenvolvimento da

teoria depende da prática” (SAVIANI, 2013, p. 91) e o fio que está entre as duas é o diálogo.

A leitura atenta a respeito da prática pedagógica colabora para pensarmos a formação continuada com um exercício permanente, colaborativo e, não apenas, cooperativo. Este indicativo, significa que há de ser considerado os saberes propostos por Freire (2019), entre os quais destacamos que ensinar exige rigorosidade metódica, respeito aos saberes do educando, pesquisa, saber escutar, amorosidade e, sobretudo, reflexão crítica sobre a prática.

Freire (1986), abarca a concepção de prática pedagógica que se constrói, na companhia dos sujeitos envolvidos, tendo em vista o conhecimento como processo em que ambos caminham na busca de práticas sociais que coadunam com a leitura crítica do mundo circundante. Assim, também deveria ser o movimento da formação inicial e continuada, firmada prioritariamente no diálogo, visando à produção de saberes em torno da prática pedagógica como inspiração e objeto de estudo.

O estudo da Prática Pedagógica na Formação Continuada Pacto e PNAIC surgiu como potência nos dados produzidos pelas professoras colaboradoras, assim compreendemos de acordo com Freire (2019, p. 11) que a “[...] reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria e Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Nas palavras de Souza (2007) ao abordar que é na relação discente-docente que a prática se realiza, quer dizer, ambas contribuem na produção de conhecimento e de igual modo na formação dos sujeitos envolvidos.

A relação permanente entre teoria e prática diz sobre a *práxis* como um processo dialético, dialógico a partir da tríade: teoria-reflexão-ação. É nesse movimento espiralado que se materializa o compromisso entre o que se diz, pensa e, por conseguinte, realiza. Porque é preciso pensar acerca da própria história para participar dialogicamente da vida, por isso para Freire (2019) “pensar certo” promove fazer certo, isto significa que ao refletir sobre a prática pedagógica estarão professoras e professores ressignificando os próprios saberes.

Apresentaremos a seguir, alguns dados que são recortes de fragmentos das Cartas pedagógicas das professoras que contribuíram para o nosso estudo. Enfatizamos novamente que por se tratar de um recorte da dissertação omitimos as análises com base no arcabouço teórico de Bakhtin e Vygotsky.

O recorte dos dois⁴ trechos abaixo trazem os dizeres das professoras acerca da formação continuada:

⁴ Com vista a preservar a identidade das professoras, resolvemos denominá-la pelos nomes das personagens do livro Dandara, Cadê você? (MENDES, 2018). Sendo assim, iremos referendá-las por: Danda, Odara e Dione.

Trecho 1: [...] a cada formação que participo procuro colocar em prática [as aprendizagens] para o melhor desempenho dos educandos no processo de ensino e aprendizagem com relação a leitura e a escrita de texto busco aprender a cada dia para melhor ensinar [...]

(Carta Pedagógica 1, Professora Danda, 13 fev. 2020).

Trecho 2: O programa Pacto- BA e PNAIC foi muito bom e despertou em mim vontade de aprender mais para ensinar ainda melhor aos meus alunos a leitura e escrita. Penso que a formação apresentou uma maneira nova de lecionar porque me ajudou a ver maneiras mais práticas para despertar o gosto de ler e de descobrir novas histórias infantis.

(Carta Pedagógica 1, Professora Dione, jun. 2020).

A formação continuada permeada pelo diálogo abriu portas para que as professoras refletissem acerca de suas práticas pedagógicas e buscassem como ressignificar o ensino de leitura e escrita. Passaram a ler mais textos literários de modo, considerando as especificidades deste gênero e, ao mesmo tempo, aguçaram um olhar mais atento para o que está nas entrelinhas. No “chão da escola” os desafios são permanentes e exigem das professoras e dos professores um “olhar mais crítico possível da realidade, que a ‘des-vela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam” (FREIRE, 1980, p. 29). Sendo assim, nas palavras de Freire:

[...] não posso, por isso mesmo, burocratizar meu compromisso de profissional, servindo, numa inversão dolosa de valores, mais aos meios que ao fim do homem. Não posso me deixar seduzir pelas tentações míticas entre elas a da minha escravidão às técnicas, que sendo elaboradas pelos homens, são suas escravas e não suas senhoras (FREIRE, 1979, p. 20).

A educação emancipatória, proposta pela pedagogia freireana está ancorada em vivências e participação crítica, a partir do diálogo comprometido com produções colaborativas, que rompem com o silenciamento do outro. Deste modo, Freire (2019) reitera que nenhuma professora e nenhum professor devem cruzar os braços diante dos obstáculos, mesmo quando não é possível mudar a sua própria realidade, porque a esperança é a bússola, apesar de tudo. A esperança do verbo esperar aquela que impulsiona ação, luta, resistência.

O trecho abaixo ilustra alguns pontos referentes ao encontro e o acesso à leitura e a escrita, por parte da professora e como essa conexão se organiza na prática pedagógica de cada uma.

Trecho 3: Relatar como foi o primeiro contato com a leitura e a escrita é relembrar a minha infância que não foi nada fácil pois, para chegar na escola que estudava precisava andar a pé por 6 quilômetros e, muitas vezes, não tinha nem cadeira para sentar, como também não tinha transporte escolar para locomoção dos alunos de casa para a escola. O meu contato com os livros era somente na instituição. Lembro-me de que fiquei muito feliz quando ganhei de presente um gibi. Esse foi o primeiro contato com a leitura fora da escola.

(Carta Pedagógica 1, Professora Danda -13 fev. 2020).

Nesse trecho, retirado da Carta Pedagógica 1, constatamos as dificuldades da professora Danda para ter acesso ao conhecimento promovido pela escola. Era nesse

local que ela tinha contato com as “vozes dos livros”. Ela nos relata qual foi a sua alegria ao ganhar um livro de presente, fazendo-nos rememorar também nossa trajetória pessoal, reafirmando o quanto as marcas desse lugar de aluna se interpenetram com a vida pessoal e profissional. Os livros estão carregados de vozes que dormem e, ao serem lidas, acordam para assentar na imaginação, na reflexão, na construção de outros conhecimentos.

Para a professora que atua em uma turma multisseriada, hoje sabe que é possível descobrir lendo e é, por isso também, que esse gosto contribuiu para ancorar a sua prática pedagógica, referente ao ensino da leitura. A infância pobre não a acomodou, ao contrário, aguçou o seu gosto pela leitura, acentuando em sua prática pedagógica a necessidade de ler cada vez mais e de ler não apenas *para*, mas também *com* as crianças na escola, considerando como para as crianças esta leitura diária é tão necessária. Freire (2003) relata acerca da própria infância e de como as reflexões sobre ela o ajudou aprender sempre. As reminiscências não são vazias, mas sobre como as dificuldades o desafiaram a sair da acomodação, abrindo janelas para um olhar curioso, marcado pelo verbo denominado por ele de *esperançar*.

A professora Danda insistia em “trabalhar a leitura todo dia”, isso significa que havia um rigor nesse fazer, todavia nem sempre esse esforço resultava em aprendizagem da criança, conforme concluiu ainda na primeira Carta Pedagógica.

Trecho 4: [...] é importante destacar que o gosto e a vontade em aprender sempre foi maior que qualquer coisa. Amava ouvir as histórias do conto de fadas que sempre tinham um final feliz, que minha professora contava para mim. Hoje busco a leitura como fonte de prazer e encantamento e procuro através do meu trabalho conduzir a leitura de modo prazeroso para despertar nos alunos a vontade de aprender a ler e escrever para melhor desenvolvimento da aprendizagem. Trabalho com a leitura individual todos os dias na minha sala de aula, principalmente com os alunos que mais têm dificuldade na leitura.

(Carta Pedagógica 1, Professora Danda -13 fev. 2020).

Percebemos que o fato de ter ouvido muitas histórias, contadas pela professora na infância foi um fator que em muito contribuiu para que a professora Danda em sua prática pedagógica tomasse a leitura para si “como fonte de prazer e encantamento” porque descobriu a função social do livro e, por conseguinte, começou a levantar as palavras que dormiam nas histórias para, mais adiante, também “despertar nos alunos a vontade de aprender a ler e escrever para melhor desenvolvimento da aprendizagem”. E ela insiste nessa necessidade de ler na sala de aula ao enunciar “principalmente com os alunos que têm dificuldade a leitura”.

Trecho 5: O meu encontro com a leitura e escrita de texto foi de forma encantadora e prazerosa. O tempo todo a curiosidade me levava ao universo de conhecimento. Na escola, gostava de ouvir e ler contos de fadas como a de João e Maria e outros contos narrativos e me deleitava com atitudes das personagens e me imaginava na situação vivida por eles. Vale destacar que os contos populares, cantiga de roda sempre fizeram parte da minha trajetória escolar e até hoje fazem parte da rotina do meu trabalho como professora alfabetizadora.

(Carta Pedagógica 1, Professora Odara-10 mar. 2020).

Semelhante à professora Danda, a professora Odara, nesse trecho 5 trouxe a leitura e escrita como prazer, encantamento, curiosidade e valorização dos contos e cantigas populares. Esses fatores contribuíram para sua prática alfabetizadora. Ambas reafirmam a respeito não apenas do significado, mas do sentido que a leitura representa na própria vida. O diálogo entre leitura e escrita na escola e fora dela que vão tecendo a vida porque “é o diálogo o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo” (FREIRE, 1979, p. 42).

Leitura e escrita precisam ser ensinadas para um pensar crítico, logo desvinculadas das frases prontas, mas tomadas das experiências dos sujeitos. Esse modo de ensinar nega a “educação bancária” alicerçada na transferência de conhecimento. Assim, para Freire (2009), o ato de estudar alimenta a curiosidade do sujeito diante das coisas do mundo, mostrando-lhes que ocupa um lugar como ser humano, que tem história e que não sabe por saber, mas sabe para agir, tomar decisões.

No trecho a seguir (6), a professora Dione aponta suas dificuldades para lecionar por um longo período em classes multisseriadas.

Trecho 6: [...] minha primeira sala de aula foi em uma escola do campo, sala multisseriada. No começo foi muito difícil, não sabia lidar com aquelas crianças cada uma em uma série diferente. Passei 5 anos trabalhando com a turma multisseriada. Desde então aprendi muito [...] tive várias experiências e sei que fiz um ótimo trabalho.

(Carta Pedagógica 1, Professora Dione-05 abr. 2020).

A professora Dione sinaliza nesse trecho que “tinha muita dificuldade em lidar com aquelas crianças cada uma em uma série diferente. Porém, o fato de ela ter afirmado enfaticamente que fez um “ótimo trabalho”, entendemos que houve tentativas de vencer os entraves que se apresentaram em busca de uma prática reflexiva.

Nessas condições de aprendizagem, Freire (2019, p.26) afirma que “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador”, sujeito consciente do inacabamento, logo também parte permanente do processo que entrelaça aprendizagem e ensino.

De acordo com Freire (2011, p. 87), “o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade”, esse movimento indica para a professora e o professor a possibilidade de permanentemente ressignificar a prática, por isso Freire (1997) lança uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade, bem como na autonomia do educando, sendo ele(a) criança, jovem, adulto e idoso.

Na carta, a professora Dione não explicitou quais as “dificuldades” da turma além da diferença do nível de escolaridade. No entanto, em nossas conversas via Whatsapp e Google Meet, ela chegou a mencionar algumas delas: planejamento para cada ano com atividades específicas em consonância com o currículo; mediação, ao mesmo tempo, com diferentes níveis de aprendizagem referentes à leitura e a escrita, com foco em cada ano;

escuta das crianças e das famílias, sem perder de vista as aprendizagens para cada ano; seleção de atividades, etc. O fato de a professora ter afirmado enfaticamente que fez “um ótimo trabalho” nos propõe a intuir que houve a busca de uma prática efetiva, mesmo que não tenha sido a ideal.

O Trecho 7 traz um questionamento da professora Danda provocado pela reflexão que ela faz acerca de como ressignificar o ensino da leitura e da escrita. Já a professora Odara, Trecho 8 registra uma preocupação mais específica que está presente na sala de aula referente à efetivação da inclusão das crianças com necessidades especiais com a finalidade de ler e escrever na escola e na vida social.

*Trecho 7: E então, como professora o que devo fazer para melhorar a prática de leitura e escrita de texto para poder ensinar melhor aos meus alunos?
(Carta Pedagógica 1, Professora Danda-13 fev. 2020).*

*Trecho 8: Desejo ampliar/ampliar estudos na área da educação inclusiva, de forma a ajudar incluir alunos com necessidades especiais a se encantarem na escrita e leitura, principalmente os que estão no 3º ano sem saber ler e escrever. Quero ver formas de ensinar esse público a sentir prazer no estudo e no mundo letrado.
(Carta Pedagógica 1, Professora Odara-10 mar. 2020).*

Essas reflexões das professoras colaboradoras referentes aos trechos acima reiteram que elas seguem ressignificando os saberes da experiência em relação ao ensino da leitura e da escrita, mas sentem a necessidade de mais conhecimentos específicos para lidar melhor com os ‘alunos’ que apresentam necessidades especiais. Há nas linhas e entrelinhas lutas e resistências porque elas sabem que “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tornamos parte” (FREIRE, 2001, p. 44). Cada professora assumiu a necessidade de diálogo, da escuta de outras vozes que contribuíssem para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, no que se refere ao trabalho com a leitura e a escrita.

Quando a professora Danda afirma que quer “ensinar melhor aos alunos”, isso não significa que não ensine bem. Ao contrário, essa reflexão promove a busca pelo estudo permanente, consciente que já é do lugar que ocupa na sala de aula e do compromisso humano que tem com as aprendizagens das crianças. Durante todo processo da pesquisa, essa preocupação foi muito evidente nas três professoras.

Elucidamos, com base no exercício crítico e consciente do lugar ocupado pela docência que a prática pedagógica por intermédio dos estudos freireanos, cuja base é o movimento, a busca, a reflexão acerca do fazer e sobre como fazer para assim, refazê-lo e, nesse encadeamento também refazer-se exige decência. Deste modo, não há ensino fora da autoridade coerentemente democrática, da generosidade, de pensar certo e, por conseguinte, fazer certo para, assim fundamentar a prática no exemplo. Freire (2019).

O movimento espiralado do fazer das professoras em busca da ressignificação dos modos de ensinar a leitura e a escrita anuncia “[...] a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanicismos

que o minimizam. ” (FREIRE, 2019, p. 112-113). É com esta sabedoria que professoras e professores, contrariam a ideologia neoliberal e resistem tomando para a si a luta por uma educação viva que contribua para a vida do sujeito criança. A arma que usam em suas rotinas desafiadoras é o conhecimento. São anônimos aos olhos dos governantes, mas referências para muitas crianças.

É imprescindível que as universidades entrem na luta política com a Educação Básica, pelo direito da criança pobre, negra, indígena (maioria nas escolas da rede pública) aprender a ler e escrever com sentido, considerando as próprias experiências discursivas dessas crianças. Esta prática pedagógica demanda mediação qualitativa, com vistas a potencializar a construção do conhecimento pelas crianças, desde cedo.

A leitura atenta a respeito da prática pedagógica colabora para pensarmos a formação continuada com um exercício permanente, colaborativo e, não apenas, cooperativo. Este indicativo, significa que há de ser considerado os saberes experienciais como propõe Tardif (2003) uma vez que “formar é formar-se” (NÓVOA, 1995, p. 9), por certo, esse formar-se está intimamente ligado ao convívio demarcado pela interação entre colegas e, por conseguinte, com as crianças porque conforme anuncia Freire (2019, p. 25).

[...] quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Reconhecemos que a transformação não ocorre porque está documentada, assim relembro as palavras de Freire (2019), proferir a palavra é também pronunciar o mundo, é delimitar o próprio lugar na história porque como sujeitos somos seres da *práxis* e, portanto, seres humanos ao mesmo tempo teórico-prático e reflexivos.

Conclusão: deixando a porta aberta a novos diálogos

“Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço
e comunicar ou anunciar a novidade”.

Foi consciente das reflexões explicitadas por Moraes (2013) que passamos às análises do processo de produção de dados, trazendo para o campo as linhas tecidas na travessia pelas professoras, por meio de novas compreensões acerca da prática pedagógica referentes ao ensino da leitura e da escrita no contexto formação continuada do Pacto e PNAIC.

Discutimos com as professoras colaboradoras acerca das seguintes questões: ressignificações das práticas pedagógicas para ensinar a ler e a escrever, desde quando

passaram a organizar os planejamentos, considerando-os como momentos específicos de estudo; a elaboração das atividades com mais atenção aos saberes das crianças, de modo coletivo e individual; a mediação relacionada aos níveis de escrita para mediar as intervenções e, não com a intencionalidade de classificar as crianças; a compreensão da leitura pelas crianças e o trabalho sistemático com a consciência fonológica como um momento do processo de alfabetização.

Neste sentido, compreendemos que os saberes de quem ensina não são constituídos apenas por meio da quantidade de formação que cada professora e professor vão acumulando no exercício da docência, mas, sobretudo, do que cada profissional de leitura e escrita “aprende ao ensinar” Quem aprende permanece buscando aprender estabelecendo uma relação viva entre a prática e a escuta das vozes dos outros que dizem sobre a teoria.

Defendemos que o ensino e a aprendizagem devem estar se pautados nas experiências sociais que emergem da palavra viva de cada sujeito, da reflexão a respeito da palavra que escuta e diz com a finalidade de interagir com outros.

O diálogo em consonância com o pensamento freireano abre portas para a liberdade da criança e da professora porque ambas estão aprendendo, tendo a linguagem como pela interação mediada por diferentes ferramentas digitais. Foi com essa sintonia que cada professora, mais uma vez, ressignificou a prática pedagógica do ensino de leitura e escrita para, no contexto da cibercultura, de dentro de suas casas, bancando os próprios equipamentos tecnológicos, o custo da internet e horas e horas entre cursos disponíveis gratuitamente para sustentar a educação do Brasil, durante a pandemia. Deste modo, diminuíram a ausência das políticas públicas em todas as instâncias do governo, sem romantizar, e levaram a escola para cada família com pouco ou quase nenhum acesso à internet. Assim, as professoras e as famílias resistiram e possibilitaram o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**.50.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor / Ira Shor, Paulo Freire;**

tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 61^ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

IBIAPINA, I.M.L.de M.; BANDEIRA, H.M.M.; ARAÚJO, F.A.M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina/Piauí: EDUFPI, 2016.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação e produção de conhecimentos**. Brasília, DF: Liber Livro: 2008.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. Os professores e o novo espaço público da educação. In **Educação e sociedade: perspectivas educacionais no século XXI**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, pp. 19-45. 2006.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1997

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. Campinas, SP. Autores associados, 2013.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo Souza. FERREIRA, Lúcia Gracia. **A prática como componente curricular: (re)indagações para a formação docente**. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 15, n. 34, p. 195-210, Edição Especial, 2019. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5505/4183>. Acesso em: 29 nov. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VYGOTSKY Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido: 03.09.2021

Aprovado: 17.12.2021

Escola sem partido: representações da neutralidade política e ideológica no trabalho docente

School without a party: representations of political and ideological neutrality in teaching work

Karina Mendonça Miranda¹
Andreia Cristina Freitas Barreto²

Resumo

Esse artigo propõe investigar o entendimento de neutralidade política e ideológica, elaborada pela organização Escola Sem Partido, no trabalho docente. Portanto, buscamos reunir dados com o propósito de responder ao seguinte problema de pesquisa: Como a representação de neutralidade política e ideológica, configurada pela organização Escola Sem Partido, afeta o trabalho docente? Desta forma, essa pesquisa de caráter bibliográfico e documental, sob enfoque qualitativo (GIL, 2008), nos permitiu observar documentos de domínio público e estudos no âmbito nacional sobre o tema em questão, também aqueles que materializam o Escola Sem Partido. Apoiamo-nos nos conhecimentos advindos dos seguintes autores: Azevedo e Santos (2019); Algebaile (2017); Freire (1996 e 2019); Frigotto (2017 e 2019); Miguel (2016); Penna (2016 e 2017); Silveira (2019) entre outros, que nos possibilitou entender sobre as pretensões do fenômeno Escola Sem Partido. Conforme os estudos propostos, a organização Escola Sem Partido se pautou no ultraconservadorismo da burguesia de extrema direita organizada na hierarquia do paternalismo. Buscou reprimir a função do professor e suprimir o direito do aluno em se tornar um cidadão crítico, reflexivo e autônomo. Portanto, caracteriza-se na posição de um projeto doutrinador com a premissa de desmanche e criminalização do trabalho docente.

Palavras-chave: Escola sem partido. Neutralidade política e ideológica. Trabalho docente.

Abstract

This article proposes to investigate the understanding of political and ideological neutrality, developed by the organization School Without Party, in the teaching work. Therefore, we seek to gather data in order to answer the following research problem: How does the representation of political and ideological neutrality, configured by the School Without Party organization, affect teaching work? In this way, this bibliographic

¹ Graduada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia - Campus XVIII, Eunápolis-BA. E-mail: karinalice.mendonca@gmail.com

² Doutoranda em Educação - UFBA, Mestra em Educação em Ciências - UESC, Pedagoga - FAM. Professora do curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia - Campus XVIII, Eunápolis-BA. Integrante do GEPEL - UFBA e GRUPAC-UESC. E-mail: andreyafreitas@hotmail.com

and documentary research, under a qualitative approach (GIL, 2008), allowed us to observe public domain documents and studies at the national level on the subject in question, also those that materialize the School Without Party. We rely on the knowledge from the following authors: Azevedo, Santos (2019); Algebaile (2017); Freire (1996, 2019); Frigotto (2017, 2019); Miguel (2016) among others, which enabled us to understand about the pretensions of the School Without Party phenomenon. According to the studies proposed, the organization School Without Party was based on the ultra-conservatism of the extreme right bourgeoisie organized in the hierarchy of paternalism. It sought to suppress the teacher's role and suppress the student's right to become a critical, reflective and autonomous citizen. Therefore, it is characterized in the position of a teaching project with the premise of dismantling and criminalizing teaching work.

Key words: School Without Party. Political and ideological. Neutrality. Teaching work.

Considerações iniciais

Desde a nossa formação histórica, carregamos a marca estigmatizada de uma sociedade escravocrata e colonizadora; de uma classe dominante, fundamentada no autoritarismo político, na violência com os momentos de ditadura e nos golpes institucionais. A proposta Escola Sem Partido (ESP) se inseriu entre os golpes parlamentares e governamentais da sociedade brasileira em duas fases. A primeira fase (2004-2013) se atrelou aos movimentos, manifestações e organizações conservadoras no processo de mobilização popular, ou seja, manipulação da sociedade civil com posicionamentos ultraconservadores através do fundamentalismo religioso; a segunda fase (2014-2020), se encaixou na sociedade política, a fim de institucionalizar, mediante a Projetos de Lei (PL's) com cunho no moralismo fundamentalista religioso, o programa de controle, principalmente sobre o trabalho docente, e se tornou “uma poderosa teia de relações que surpreende pelo cunho conservador, com várias articulações e redes que perpassam por entidades da sociedade civil, instâncias religiosas e partidos políticos” (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017, p. 49).

A partir desse viés, acreditamos que os pressupostos do pensamento neoliberal³ permeiam a educação nacional e disputam por uma configuração educacional conservadora e subserviente desde a existência da democracia, especialmente no que diz respeito às políticas de formação profissional. Desta forma, o intento ESP, “Uma proposta que é absurda e letal pelo que manifesta e pelo que esconde” (FRIGOTTO, 2017, p. 31), surgiu na tentativa de atacar a liberdade de ensino sob argumentos que nos

³ Harvey (2005) no texto sobre *Neoliberalismo: histórias e implicações*, afirma que o neoliberalismo é um projeto político de restabelecimento das condições da acumulação do capital e de fortalecimento do poder econômico das elites. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/364813/mod_resource/content/0/Ponto%2001%20-%202024-09-2014%20-%20HARVEY%2C%20David%20-%20Neoliberalismo%20hist%C3%B3ria%20e%20implica%C3%A7%C3%B5es%20-%20pg%2011%20a.pdf Acesso:14 fev. 2021.

espaços educacionais supostamente aconteciam a “doutrinação”, conforme assinalam Azevedo e Santos (2019). Com isto, verificamos a restrição de temas para garantir a neutralidade política e ideológica e a privação do profissional professor como mediador no processo ensino-aprendizagem. Portanto, buscamos responder ao seguinte problema de pesquisa: Como a representação de neutralidade política e ideológica, configurada pela organização Escola Sem Partido, afeta o trabalho docente?

A hipótese levantada por essa pesquisa foi de que no trabalho docente a autonomia e a liberdade de ensino precisam ser mantidas sob a perspectiva de cumprir o artigo 206 da Constituição Federal de 1988, consoante ao artigo 3º da Lei 9394 de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN), uma vez que a educação é um direito social (BRASIL, 2017). Observa-se que o Movimento e Programa ESP buscaram reprimir a função do/a professor/a e suprimir o direito do/a aluno/a em se tornar um/a cidadão/ã crítico/a, reflexivo/a e autônomo/a, visto que se dispõe veemente de ataques ao pluralismo de visões e questionamentos, meio fértil para levar os/as estudantes a construir seu próprio posicionamento, resguardados pelos documentos oficiais.

Para isso, o objetivo da pesquisa foi investigar o entendimento sobre a neutralidade política e ideológica, elaborada pela organização ESP, no trabalho docente. Como a escola foi construída para formar sociedades democráticas, apresentamos os embates discursivos sobre o trabalho docente, por meio de exames dos encadeamentos pensados pelo programa ESP em relação à prática docente no contexto da sala de aula para compreender a liberdade de ensino que o movimento ESP denominou como doutrinação, para entender também a transição dos papéis de agente mediador no processo ensino-aprendizagem para o de doutrinador ideológico partidário.

A inquietação de trabalhar esse tema, surgiu através das discussões nas aulas de Estágio Curricular Supervisionado, do curso de Licenciatura em Letras, e mediante a experiência na monitoria dos Cursos de Extensão de Práticas e Formação Docente propostos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), os quais possibilitaram a aproximação aos docentes universitários e da educação básica. O estabelecimento do movimento ESP como um projeto de lei, formou um enorme desafio aos docentes, visto que, o/a mediador/a foi ameaçado/a de perder a autonomia; censurado/a devido a temáticas e debates necessários em sala de aula para a construção sócio-histórica dos indivíduos. Essa pesquisa torna-se relevante para o conhecimento acadêmico e social, uma vez que a liberdade de questionar, ser questionado/a, de escutar, de fazer da sala de aula um ambiente aprazível para que os/as alunos/as se sintam confortáveis e seguros/as para dialogar foram ações ameaçadas pelo movimento e programa ESP.

Partindo desse pressuposto, esse texto foi elaborado através de uma revisão bibliográfica, sob enfoque qualitativo (GIL, 2008), possibilitou o contato do pesquisador com o que já se produziu e registrou acerca das atualizações do ESP e os PL's e que deles se frutificaram, com intuito de compreender o posicionamento dos intelectuais do

espaço educacional a respeito de estratégias que controlaram o trabalho docente. Conforme Lakatos e Marconi (2003), a revisão bibliográfica consiste em buscar os trabalhos acerca de temas específicos que já são de domínio público. A partir destes levantamentos, foram selecionados textos postados no site do ESP de 2016 a 2019. Realizaram-se leituras científicas deste material com a finalidade de compreender posicionamentos trazidos por autores, como Penna (2017), o qual faz reflexões relevantes sobre o “fenômeno” que desqualifica o professor; Azevedo e Santos (2019), que contextualizam como se originou o ESP e quais são os impactos dessa organização na docência; Frigotto (2017 e 2019), que apresenta como a educação tem sido atacada por esse movimento respaldado no conservadorismo; e por Freire (1996 e 2019), o qual defende que o conhecimento é a formação de sujeitos com pensamento crítico, reflexivo e autônomo.

Escola Sem Partido: proposta de retrocesso

Nessa seção, apresentaremos o surgimento do movimento Escola Sem Partido e como essa formação se repercutiu para tornar-se em programa instituído como Projetos de Lei tramitados no Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado Federal). Pretendemos demonstrar como a propagação da organização, aliada à Frente Parlamentar, pautada no fundamentalismo religioso transformou-se num projeto político conservador e doutrinador.

Raízes ultraconservadoras no Escola Sem Partido

Aparentemente criado em 2004, mediante a revolta de Miguel Francisco Urbano Nagib, um pai religioso, devido uma associação entre São Francisco de Assis e Che Guevara realizada pelo professor de sua filha “supostamente pela dedicação e compromisso de ambos no combate às injustiças e pobreza em suas respectivas épocas” (AZEVEDO; SANTOS, 2019, p. 121), o Movimento ESP deu início às suas discussões. O Movimento ESP foi inspirado nas principais iniciativas norte-americanas que utilizavam o suposto apartidarismo para contestar os posicionamentos dos professores em sala de aula. Apresentadas como *No Indocrination*⁴ criado por Luann Wrigt, alegando visões e atitudes críticas de um professor sobre textos literários “tendenciosos” na escola de seu filho; *Campus watch*⁵ página online responsável por incentivar discentes a denunciarem professores com condutas contrárias às israelenses; e no *Creation Studies Institute (CSI)*⁶ organização ligada a grupos cristãos dos Estados Unidos, com o objetivo de combater a doutrinação em escolas públicas americanas (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017).

Conforme o comentário do senhor Miguel Francisco Urbano Nagib, o Movimento ESP precisou ser criado porque “as pessoas que querem fazer a cabeça das crianças

⁴ Fundado no site *noindocrination.org* foi tirado da rede, porém, encontramos depoimentos de casos do Brooklyn College em: <http://hnn.us/articles/1236.html>. Acesso em: novembro de 2019.

⁵ Disponível em: <https://www.meforum.org/campus-watch/>. Acesso em: novembro de 2019.

⁶ Disponível em: <http://www.creationstudies.org/>. Acesso em: novembro de 2019.

associam as duas coisas e acabam dizendo que Che Guevara é um santo” (EL PAÍS, 2016), essa fala foi, principalmente, dirigida aos professores. Segundo o senhor Miguel Francisco Urbano Nagib, advogado e procurador do Estado de São Paulo, não teria sido a primeira vez que o professor fez explanações como essas na sala de aula que sua filha estudava. Criador do Movimento ESP, defensor da “neutralidade política e ideológica”, julgou os conteúdos como “doutrinação” e que os educandos seriam a “audiência cativa” do professor.

Ele, então, resolveu agir contra o professor e através do relato redigido como carta, Miguel Francisco Urbano Nagib distribuiu as cópias, aproximadamente 300, para os outros pais nas dependências da escola em que a filha estudava. Porém, não obteve o resultado positivo que esperava, afirmou que “Foi um *bafafá* e a direção me chamou, falou que não era nada daquilo que tinha acontecido. Recebi mensagens de estudantes me xingando. Fizeram passeata em apoio ao professor e nenhum pai me ligou” (EL PAÍS, 2016).

Esse episódio serviu, para o senhor Miguel Francisco Urbano Nagib, como impulso para criar o movimento. Em entrevista para o jornal El País (2016), o fundador do Movimento ESP pensou na visibilidade que teria através de todos os meios de comunicação ao apresentar, discutir e defender a ideia central do Movimento ESP que se baseou em criticar duas práticas comumente recorrentes nas escolas, segundo ele, a “doutrinação política e ideológica dos alunos por parte dos professores” e a “usurpação dos direitos dos pais na educação moral e religiosa de seus filhos”.

Assim, Miguel Francisco Urbano Nagib, se tornou o fundador e líder do Movimento e do Programa Escola sem Partido. Em vários momentos entrou em debate como um dos assuntos frequentemente ligado a educação no Brasil. Além das entrevistas, a movimentação do ESP aconteceu por meio do *site* oficial⁷, criado para combater e monitorar as “doutrinações”, começou a ter visibilidade em 2014 (MIGUEL, 2016), quando passou a ganhar reconhecimento nacional por ter a “iniciativa contra o uso das escolas e universidades para fins de propaganda ideológica, política e partidária” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019), a existência da doutrinação partidária nas salas de aula das escolas brasileiras foi uma das premissas do Movimento ESP.

Ascensão do Escola Sem Partido com os Projetos de Lei

As ideias conservadoras do fundador do Movimento ESP encontraram guarida no segmento político fundamentalista religioso (BARBOSA; SOUZA, 2016). A partir do momento que o Movimento ESP entrou em debate, aproveitou-se da onda ultraconservadora, ganhou visibilidade e força no cenário político entre 2014 e 2015, quando o deputado estadual do Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro, demonstrou interesse

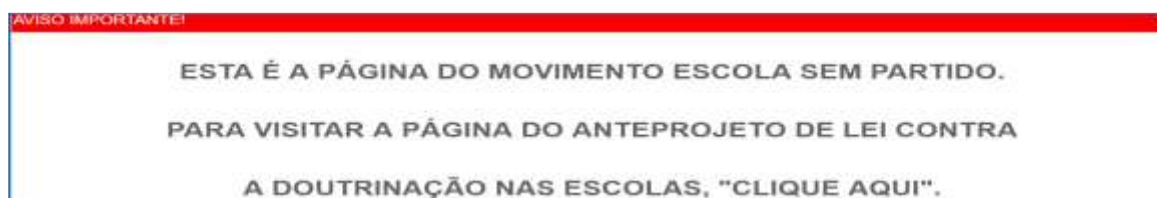
⁷ Disponível em: <http://www.escolasempartido.org>. Acesso em: agosto de 2019.

em criar com Miguel Francisco Urbano Nagib, um projeto fundamentado nas propostas do coordenador da organização.

O Projeto de Lei (PL) 2974/2014 (RIO DE JANEIRO, 2014a), foi o primeiro a ser apresentado em esfera estadual à Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ), em 15 de maio de 2014. Em concordância, o irmão do Flávio, vereador Carlos Bolsonaro, apresentou em 3 de junho de 2014 o PL 867/2014 (RIO DE JANEIRO, 2014b) na esfera municipal do Rio de Janeiro, o mesmo projeto com algumas modificações. Portanto, a iniciativa da família Bolsonaro introduziu o Programa ESP como lei (MOURA; PENNA, 2016).

Após o ensejo da formulação do PL, o senhor Miguel Francisco Urbano Nagib disponibilizou-o na página do Movimento ESP. Numa tentativa de desvincular o Programa do Movimento, a seção do *site* foi transformada em um *link* que abria uma nova página para o visitante poder baixar os anteprojetos de lei estadual e municipal.

Figura 1: Aviso na página do Movimento ESP para abrir os PL's relacionados ao Programa ESP



Fonte: <http://www.escolasempartido.org/>, 2016.

A partir dessa iniciativa do *site* do Movimento ESP, as tramitações de anteprojetos em outros estados começaram, as casas legislativas espalhadas pelo Brasil propunham a instituição do programa também nos municípios.

Tabela 1: Fenômeno por regiões no Brasil depois da disponibilização dos anteprojetos no *site*

Região	Número de PL's
Norte	7
Nordeste	26
Centro-Oeste	10
Sudeste	50
Sul	42

Fonte: Fonte: os autores, 2020.

Fundamentado nesses primeiros projetos, o deputado federal Izalci Lucas do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB/DF) propôs inserir o PL 867/2015, na LDBEN. Esse PL, apensado aos projetos 7180/2014 e 7181/2014 do deputado Erivelton Santana do Partido Social Cristão (PSC/BA), recebeu um parecer positivo na Câmara dos Deputados em 23 de março de 2015. E continuou com fortes impactos na política,

inclusive nas eleições municipais de 2016, visto que a instrumentalização de denúncias e controle do trabalho docente, segundo Silveira (2019), obteve guarida das Frentes Parlamentares comprometidas com o conservadorismo que concedeu esse caráter ao Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado).

A repercussão se deu através do documento com oito artigos normativos sobre a alegação de contaminação política e ideológica com a justificativa abaixo, que foi preservada em todos os projetos:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral -- especialmente moral sexual -- por vezes incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015, p. 04).

Segundo pesquisa realizada em 2019 pelo portal Nova Escola, desde a sua notoriedade, o Programa ESP apresentou:

Figura 2: Número de Projetos de Lei no país de 2014 a 2019



Fonte: <https://novaescola.org.br/>, 2019.

Com a criação e disponibilização dos anteprojeto como documento no site do programa, Miguel Francisco Urbano Nagib tentou nas bancadas, com cunho fundamentalista e moralista presentes no Congresso Nacional, a alteração da LDBEN, com o intuito de inserir o dever da docência de alcançar a neutralidade política e ideológica, com a pretensão de impedir a alienação dos estudantes. Para Freire (1996), esse processo é como exercitar os discentes para práticas apolíticas, como se fosse possível, enquanto humanos, estar no mundo e ser neutro (FREIRE, 1996). A base do Programa ESP, está relacionada à vertente reacionária, conservadora e fundamentalista que abordou as questões de gênero e diversidade sexual nas escolas como “ideologia de gênero”, alegando ser um complô na América Latina, devido ao movimento *Com Mis Hijos No Te Metas*⁸. Em concordância, Frigotto (2019), pontua que a neutralidade política e ideológica se fundamenta no campo religioso a fim de ressaltar os valores da família que

⁸ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-44787632>. Acesso em: agosto de 2019.

julga o trabalho docente como doutrinação ideológica (FRIGOTTO, 2019).

Dominação disfarçada de apartidarismo

No site, na página *Quem somos*, o advogado apresentou o Movimento ESP como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais”, porém, só encontramos os nomes de Miguel Francisco Urbano Nagib, fundador e coordenador da organização (MIGUEL, 2016; ALGEBAILLE, 2017) e Bráulio Matos como vice-líder (SILVEIRA, 2019). Primeira ambiguidade do ESP.

Apesar de ter sido criada uma relação discursiva para combater sobretudo a “doutrinação marxista” encontramos outra ambiguidade ao pesquisar sobre a criação e mantenedores do Movimento ESP, notamos que Miguel Francisco Urbano Nagib possuía vínculos com grupo de interesse ou instituição para divulgar conhecimento de cunho político e ideológico. Estava vinculado ao Instituto Millenium, que atuava como um dos mantenedores do Movimento ESP, o principal *think tank*⁹ da direita brasileira, criado em 2006 a partir de modelos de fundações estadunidenses privadas (MIGUEL; MOURA, 2016).

Além da Associação Escola Sem Partido, pessoa jurídica do movimento, nos deparamos com Escola Sem Partido Treinamento e Aperfeiçoamento Eireli – ME, uma segunda pessoa jurídica que funcionou como um centro de atividades para desenvolvimento profissional e gerencial que movimentou, cerca de oitenta mil reais, propriedade do procurador. Destarte, a apresentação do Movimento ESP no site que defendeu publicamente a neutralidade política e ideológica entrou em contradição com esses segmentos empresariais (MOURA, 2016). Se tornou um discurso confuso porque Miguel Francisco Urbano Nagib alegou existir contaminações políticas e ideológicas em sala de aula, sendo que ele investia nos grupos de interesse político-ideológico visando transformar a sociedade.

Desde então, a organização autodenominada ESP começou a ser estudada e discutida para obter dimensão da sua índole, suas características e seus procedimentos (ALGEBAILLE, 2017). Essa organização que se apresentou como “movimento” se estruturou numa base retrógrada presente desde o período da ditadura militar (1964) através da doutrinação disfarçada de apartidarismo, a qual privou o direito à democracia e à construção da formação humana. Assim, como afirma Frigotto (2017), “Doutrina que, para manutenção de sua agressividade, desliza para a criminalização daqueles que se opõem e na anulação do Estado de direito e na montagem de um Estado policial” (FRIGOTTO, 2017, p. 25).

⁹ Instituição ou organização que propõe divulgação de pesquisas e propagação de discussões relacionadas ao viés político e ideológico de forma estratégica para ressaltar seus interesses particulares.

Ao observar as estratégias utilizadas para espalhar ataques às esferas políticas democráticas evidenciamos o sentido autoritário e ideológico enraizado na organização que

expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra. Para isso, manipula até mesmo o sentido liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres idiotas manipulados. (FRIGOTTO, 2017, p. 29)

Em conformidade com a ideologia da neutralidade política e ideológica, o Movimento ESP objetivou controlar as atividades escolares e reduzir a atuação da escola e universidades públicas, proposta de desmanche do trabalho docente, “esconde-se a privatização do pensamento e a tese de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência da classe detentora do capital” (FRIGOTTO, 2017, p. 29). Ainda segundo o autor,

A construção ideológica da noção de capital humano, ao mesmo tempo em que induz a uma visão invertida da desigualdade, estabelece uma mudança profunda e regressiva na concepção republicana de educação básica, pública, gratuita, universal e laica. A educação escolar deixa de ser concebida como um direito social e subjetivo universal e, se é definida como investimento em capital (capital humano), passa a reger-se pelos critérios e leis mercantis (FRIGOTTO, 2017, p. 27).

A ampliação da crise econômica mundial transformou os direitos conquistados num grande problema para a classe dominante brasileira que não renunciou seus privilégios e resolveu atacar o poder público, com intenção de nutrir a desigualdade e exclusão (fatores assimétricos no Brasil) através da pedagogia do medo e da violência. Um processo regressivo e agressivo que os opositores são criminalmente anulados. Caminhamos para a destituição de um Estado democrático e instituição de um Estado ditador orquestrado pela manipulação da opinião pública por meio da mídia, em tempo real (FRIGOTTO, 2017).

Censura na docência: mediação ameaçada pelo Escola Sem Partido

Já nessa seção, abordaremos sobre como o movimento e programa Escola Sem Partido se difundiu na docência, com base na premissa de neutralidade política e ideológica. Dado que a proposta da organização foi de retirada de pautas necessárias para a formação histórica e cultural dos indivíduos, além do apagamento da identidade docente.

Neutralidade e doutrinação: devaneios de controle do trabalho docente

Como vimos, o Movimento ESP se disseminou por meio de uma linguagem simples nas redes sociais. Se expandindo em um cenário de crise política, a partir do Pós-Golpe de 2016, onde vários projetos tramitaram no Congresso Nacional e, com aprovação, como o

caso da BNCC (BRASIL, 2017). Nesse contexto de desmontes, o trabalho docente foi afetado devido aos princípios ditadores do Programa ESP que colocaram em xeque a integralidade, cidadania e autonomia do agente mediador no processo ensino-aprendizagem. (ZAN; MAZA, 2018).

Na primeira página do site oficial “Escola Sem Partido” encontramos as abas *Home, Quem somos, Programa Escola Sem Partido, Blog, Perguntas e Respostas*; logo abaixo tem notícias sobre as supostas doutrinações, *links*, artigos e depoimentos. Trata-se de um instrumento de denúncias, de acordo com a fala de Miguel Francisco Urbano Nagib, se inspirou no Código de Defesa do Consumidor¹⁰ “que intervém na relação entre fornecedor e consumidor, coerentemente com a sua visão contratualista e paternalista de sociedade” (SILVEIRA, 2019, p. 33). Vale destacar que o trabalho docente não está expresso nesse documento, mas usaram como referência para criar as regras com o intuito de controlar e criminalizar o trabalho dos/as professores/as. Com bases profundas fundamentadas no capitalismo, fundamentalismo religioso, politização conservadora, anticomunismo, crescimento do pensamento neoliberal, reprovação do marxismo nos debates acadêmicos e reducionismo do pensamento crítico com a imposição da neutralidade (MIGUEL, 2016).

A justificativa para regulamentar essa ideia foi de que os/as alunos/as tinham sofrido assédio pelos grupos de professores/as que acreditam em correntes políticas e ideológicas progressistas, comparou as escolas a “caixas de ressonância” devido a doutrinação, encontra-se na apresentação do site do Movimento ESP:

A imensa maioria dos educadores e das autoridades, quando não promove ou apoia a doutrinação, ignora culposamente o problema ou se recusa a admiti-lo, por cumplicidade, conveniência ou covardia. A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019, p. 02).

O inciso I do artigo 2º do PL 867/2015 foi embasado nesse pensamento, criado para determinar normas para a educação nacional. Nesse artigo consta o princípio de “neutralidade política, ideológica e religiosa do estado” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015, p. 01). Relacionado a esse princípio de neutralidade, está o 4º artigo que dispõe deveres ao/a docente, no inciso I, elencado como norteador do PL 246/19: “não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e

¹⁰ Em audiência pública no Senado Federal no dia 01 de setembro de 2016, Miguel Francisco Urbano Nagib afirmou que: “O nosso projeto foi inspirado no código de defesa do consumidor. O Código de defesa do Consumidor intervém na relação entre fornecedores e consumidores para proteger a parte mais fraca, que é o consumidor, o tomador dos serviços que são prestados pelos fornecedores. Da mesma forma, a nossa proposta ela intervém na relação de ensino-aprendizagem para proteger a parte mais fraca dessa relação que é o estudante, aquele indivíduo vulnerável, que está se desenvolvendo” (Miguel Nagib, 2016). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jwGERV-1zUo>. Acesso: 19 out. 2021.

partidárias” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019, p. 01). No site, o ESP acusa docentes de infringirem esse princípio constitucional:

O professor que se aproveita de suas funções e da presença obrigatória dos alunos em sala de aula para promover suas próprias concepções e preferências ideológicas, políticas e partidárias viola o princípio constitucional da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019, p. 02).

A definição de neutralidade é um paradoxo. Segundo Gondim (2014), pode ser definida como um conjunto de teorias políticas presentes nos partidos políticos desde a Modernidade, com a noção de descrever e estruturar sua própria neutralidade, e com a finalidade de estabelecer regras de aproximação ou distanciamento entre a ética e a política. Porém, percebemos aqui uma imagem juridicamente construída para conceituar esse termo. Sabemos que o Movimento ESP por ter sido criado por um advogado, utilizou-se de termos jurídicos para criar mecanismos de legitimação do seu projeto. E de acordo com Bittencourt (2017), essa premissa de neutralidade evidencia a subserviência da prática educacional aos preceitos neoliberais da “privatização da vida e da mercantilização da cultura em nome da concretização inapelável do sistema capitalista e seu inerente processo de formatação unidimensional da existência” (BITTENCOURT, 2017, p. 119).

Além disso, as pretensas do Programa ESP também mencionam a luta pela “descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019). Se utilizam do inciso IV do artigo 12 da Convenção Americana sobre os Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica¹¹), com o intuito de defender o poder total dos pais ou tutores em aplicar a educação moral sobre seus filhos ou pupilos de acordo com suas convicções, como fundamento para exigir a liberdade de consciência e de religião. No entanto, a Convenção trata da proteção do espaço privado de interferências do poder público, enquanto o Programa ESP interpretou ao contrário, impetrou as vontades privadas sobre o espaço público (PENNA, 2017).

O devaneio de controle do trabalho docente se deu quando o Movimento ESP apresentou a segregação de formação e conteúdo, sendo a formação incumbência da família e o conteúdo função do/a professor/a (CARVALHO, 2019). Também impôs o distanciamento da disciplina com o mundo real, “o professor não poderia discutir essa realidade, ele teria que se ater à sua matéria – e nós sabemos que isso na prática é impossível, porque dialogar com a realidade do aluno é um princípio educacional estabelecido para tornar o ensino das disciplinas significativo” (PENNA, 2017, p. 37).

¹¹ A Convenção Americana sobre Direitos Humanos foi assinada na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, em San José, Costa Rica, em 22 de novembro de 1969. A mesma está disponível na íntegra no site: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm. Acesso em: jun. 2020.

Língua Portuguesa sem partido, como pode?

Essa seção toma como base a disciplina de Língua Portuguesa por ser o campo de atuação das autoras. É válido destacar que, quando trabalhamos gêneros textuais e nos deparamos com o gênero notícia, por exemplo, é inconcebível trabalhar esse tema sem atingir a realidade do/a aluno/a, pois ele/a carrega conhecimentos além dos muros da escola, apresenta seu conhecimento de mundo.

A discussão da organização ESP se refere “à retirada do pensamento crítico, da problematização e da possibilidade de democratizar a escola, esse espaço de partilhas e aprendizados ainda tão fechado, que precisa de abertura e diálogo” (MANHAS, 2016, p. 16). Sabemos que se trata de uma partidarização guiada pelo conservadorismo encontrado na direita e extrema direita que atualmente governam a sociedade brasileira.

Ao observar o Plano Nacional de Educação¹² (PNE) e a BNCC¹³ percebemos que as construções foram interrompidas e/ou alteradas pelos debates e moldes do Programa ESP em censurar termos de “promoção das equidades de gênero, raça/etnia, regional e orientação sexual, que acabou excluída do texto do projeto” (MANHAS, 2016, p. 16). Tais características seriam detectáveis nos momentos de aulas explicativas, material didático e nos programas ou atividades de formação vinculadas ao/ professor/a (ALGEBAILLE, 2017). Então, críticos/as do Programa ESP (ZAN; MAZZA, 2018; AZEVEDO; SANTOS, 2019; FRIGOTTO, 2019; FERREIRA; FERRAZ, 2020; FERRAZ, 2020) questionaram para quem seria o “comum” da BNCC, uma vez que esse documento é anacrônico e não contempla a todos.

Na organização do ESP percebemos o discurso hegemônico de desvalorização das Ciências Humanas e Sociais instaurado pelo Programa ESP, se constitui em um retrocesso de conquistas educacionais, o qual afeta o trabalho docente, reprime a autonomia, o currículo e as discussões reflexivas. Em detrimento à base positivista com visões que colocam a educação a serviço do capital “daí a sua concepção estritamente materialista (...). O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal” (FREIRE, 2019, p. 63). Ou seja, voltamos ao período da década de 1960, passagem da ditadura militar, em que Paulo Freire apontou a educação bancária, sob a alegação da “passividade e ingenuidade” dos/as discentes em receber os “depósitos” de professores/as.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos

¹² PNE 2014-2024 foi instituído pela Lei 13.005, de 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: ago. de 2020.

¹³ BNCC foi homologada pela Portaria do MEC nº 1.348, de 14 de dezembro de 2018, conforme Resolução CNE/CP nº 2/2017 e Parecer CNE/CP nº 15/2017.

se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. (FREIRE, 2019, p. 81).

As temáticas e as discussões em torno dos textos advindos da disciplina de Língua Portuguesa que proporcionam a invenção e a reinvenção para a produção de criticidade de como ler o mundo, tornam-se ameaçadas ou até se perdem com o estabelecimento de restrição de conteúdo idealizada pelo Movimento ESP. Dessa maneira, o conhecimento fica silenciado e torna-se líquido, sem solidez. A imposição de um conhecimento e não de outro atinge a capacidade humana de pensar logicamente. Uma censura velada ao exercício da comunicação e da atuação social, tarefa que exige acesso aos posicionamentos plurais para predeterminar e implicar, através da reflexão, qual caminho trilhar fundamentado em bases epistemológicas construídas nas salas de aula.

Por conseguinte, um pensamento crítico, reflexivo e autônomo se desenvolve a partir de leituras, escritas, debates com argumentação, pontos de vista diferentes que contribuem para o contra-argumento e as diversas informações concretas e questionáveis vindas do meio tecnológico em que nos encontramos imersos. “A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado” (FREIRE, 1996, p. 105).

Afinal, a Língua Portuguesa não pode ser neutra, porque não existe neutralidade política, ideológica e religiosa no Estado, se assim fosse, todo o percurso histórico, cultural e social, formadores identitários que compõem as histórias dos/as docentes e discentes não existiria. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem, conforme Freire (1996), é o momento de significação e ressignificação, possibilidades de desconstrução e construção do conhecimento, o qual liberta e fomenta o sonho de uma sociedade igualitária.

Investidas do Escola Sem Partido sobre a identidade docente

O trabalho docente foi alvo da onda reacionária, em vigor desde 2017, juntamente com diversos partidos políticos e grupos religiosos, com contínuos golpes voltados contra a dignidade do/a professor/a (SOUZA; FERREIRA, 2019; BARRETO; ROCHA, 2020; FERREIRA; ABREU, 2021; FERREIRA; FERRAZ, 2021; SANTOS; BARRETO, 2021), que evidenciamos como um ataque de criminalização ao agente mediador que busca por intermédio do conhecimento a construção de espaços de resistência contra o conservadorismo imposto pela dominação. Dentre os ataques, encontramos tentativa de retirada da autonomia docente e o controle de suas atividades através das imposições de neutralidade. São disposições reacionárias ideológicas partidárias que não aceitam o desenvolvimento e a liberdade desses sujeitos nos espaços educacionais (PENNA, 2017).

Para além de seu simplismo devido a autodenominação, a organização ESP encobre questões complexas como o enfraquecimento do trabalho docente e a acusação da suposta doutrinação marxista, já que

visa criminalizar todo tipo de discurso pedagógico imputado como sectário de ideologia política ou religiosa, em favor da preservação da pretensa liberdade de consciência dos estudantes, afetados pelo arbítrio tirânico dos professores que fazem do seu exercício docente um espaço de politização discursiva. (BITTENCOURT, 2017, p. 119).

Doutrinador ideológico partidário e tirano foi como a organização ESP descreveu a identidade do/a docente, e pretendeu com suas concepções de neutralidade política e ideológica mudar para “imparcialidade passional – o professor torna-se mero transmissor de conteúdo para alunos passivos” (SILVEIRA, 2019, p. 26). Observa-se que nessa pretensão há uma enorme contradição, visto que se mostra como uma nova configuração para o docente, todavia, está fundamentado no conservadorismo, que incita os delatores (alunos/as e pais) a realizarem denúncias do que considerar inadequado. Uma verdadeira despolitização e eliminação de pluralidade prevista na LDBEN. Cerceamento da liberdade de ensinar (RAMOS; SANTORO, 2017).

Sabemos que a posição de professor/a não se caracteriza como tirânica e tampouco de doutrinação, mas como uma via de mão dupla em que professor e aluno

precisam ser respeitados e considerados em sua integralidade, inseridos na sociedade sob uma perspectiva cidadã e autônoma, de exercício de plenos direitos – civis, políticos e sociais. Essa perspectiva, por sua vez, responde a um longo processo de evolução que remete a um projeto de educação com respaldo nas leis brasileiras: a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o mais recente Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (MARINHO; IERVOLINO; NOCOLAV, 2016).

Defendido e constitucionalizado pelas leis brasileiras, o trabalho docente vai muito além da entrega do conteúdo na sala de aula. Com a evolução digital, esses conteúdos programáticos e curriculares deixam de ser o foco, passam para a construção de saberes fundamentais na formação da criticidade, socialização e responsabilidade social em comunidade. Segundo Giroux (1997), o/a professor/a é agente transformador, uma vez que se trata de uma atividade que envolve uma ou diversas formas de pensamento. E define que o trabalho docente não pode e nem deve ser neutro, declara que os/as professores/as devem

assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando, sendo isso o compromisso pela formação dos propósitos e condições de escolarização (GIROUX, 1997, p. 161).

Por conseguinte, não é possível defender neutralidade nas relações de contexto educacional, dado que essas relações são historicamente fundamentadas nos princípios sociológicos, filosóficos e culturais. Nesse sentido, na tentativa de implantação de uma suposta neutralidade política e ideológica, destacamos que o Programa ESP não possui caráter educacional, dado que

a concepção de docência implícita neste PL está fortemente ligada ao sentido do trabalho do professor, ou melhor, à criminalização do trabalho docente. A concepção aqui é de que os docentes não são mais educadores, mas instrutores técnicos prontos a serem denunciados caso não sigam a cartilha hegemônica de

uma classe dominante, autoritária e cerceadora de direitos formada pelos proponentes do abusivo PL. (OLIVEIRA; CERNY; AVILA, 2018, p. 254).

Baliza a identidade docente num nível que limita a profundidade de sua bagagem teórica e cultural, a ponto de desvalorizar a capacidade reflexiva dos/as profissionais. Assim como Frigotto (2017), os princípios que formam o PL de normatização para controle do trabalho docente, constroem uma imagem depreciativa da identidade desse/a professor/a e naturalizam a rotatividade desse lugar tão importante para a formação de uma cidadania democrática, apoiam a retirada do/a profissional de sua função e substitui facilmente por aquele/a que esteja apto/a ou desposto/a seguir os comandos mercadológicos, ainda que não tenha formação para tal função. Inclusive, a proposta de demissão em massa dos professores apontados como doutrinadores¹⁴, de acordo com o projeto ESP, fez parte da campanha das eleições presidenciais em 2018, do atual presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro.

Seguindo seu caráter controlador, intimidador e punitivo, o Programa ESP regulamentou um cartaz de *Deveres do Professor*, com o objetivo de transformar os/as alunos/as que eram supostamente doutrinados/as em meros fiscais e entregar esse/a professor/a ao site através de depoimentos, também com gravações dessas aulas para comprovar e criminalizar o/a docente.

Figura 3: Cartaz de Deveres do Professor, segundo o Programa ESP



Fonte: <http://www.escolasempartido.org/blog/deveres-do-professor/>, 2020

O cartaz é composto por seis itens, criados pelo Programa ESP, a partir das interpretações equivocadas do senhor Miguel Francisco Urbano Nagib sobre as legislações basilares da educação brasileira. Nota-se que são regras criadas sem referência teórica ou justificativa plausível. É importante lembrar que, esse cartaz foi criado para “encantar” os pais ou tutores, que ao ler superficialmente podem achar pertinente a ideia de neutralidade política e ideológica exposta nos itens. Essa ideia configura a identidade do/a professor/a de agente mediador para transmissor de

¹⁴ Disponível em: <https://www.justificando.com/2018/12/12/escola-sem-partido-ja-provoca-demissoes-e-transferencias-relatam-professores/>. Acesso em: jul. de 2020.

conteúdo. O Programa ESP é resultado das disputas políticas cíclicas que “emerge das contradições da fase imperialista do capitalismo” (TAFFAREL; JÚNIOR; CARVALHO; BELTRÃO, 2019, p. 167).

Considerações finais

Desenvolvemos nesse artigo um diálogo com teóricos, com documentos oficiais que compõem a legislação educacional brasileira e com os próprios princípios do ESP. Almejamos identificar os elementos trazidos pelo ESP que afetaram diretamente o trabalho docente, uma vez que os preceitos buscaram estabelecer a naturalização de uma educação tecnicista. Dessa forma, sob o pressuposto de neutralidade política e ideológica, o ESP feriu a liberdade de cátedra e deslegitimou o trabalho docente, principalmente da escola pública. As observações do material publicado no site e dos dois PL's propostos na câmara dos deputados, indicaram uma visão produtivista com o objetivo de moldar as escolas em grandes empresas, ou seja, pautada na racionalidade econômica.

Percebemos que a organização ESP foi muito além da discussão levantada por um pai religioso, tratou-se de representações da crise histórica cíclica que se disseminou no Brasil desde a década de 1960, quando os primeiros sinais de conservadorismos apareceram. Desde então, esses sinais aumentaram e nos colocaram na posição de temporalidade neoliberal ultraconservadora, momento de propagação dos objetivos políticos da burguesia de extrema direita organizada na hierarquia do paternalismo e nos elementos que compuseram a internacionalização da economia e da tecnologia. Foram conjecturas criadas pelos detentores do capital que através da privatização salientaram desmanchar os setores públicos, a escola pública e todos os direitos trabalhistas, ou grande parte deles, conquistados pela classe trabalhadora. E esses objetivos se difundiram no Programa ESP que se manifestou na segunda década do século XXI.

A sociedade brasileira se tornou um campo de guerras sociais, onde, obrigatoriamente, para conquistar a entrada e permanência nos espaços públicos, precisa-se de um conflito. Assim se formou a democracia que conhecemos e foi ameaçada por uma organização que se intitulou como movimento, a qual através de seus apoiadores tentaram privar a liberdade de ensinar conquistada na Constituição Federal de 1988, documento basilar da educação. Assim, o trabalho do/a professor/a foi criminalizado a partir da suposta doutrinação política e ideológica.

Por meio do levantamento pautado nas concepções de Frigotto (2017 e 2019), Penna (2016 e 2017), Freire (1996 e 2019), Silveira (2019), Miguel (2016), Azevedo e Santos (2019), Espinosa e Queiroz (2017), Zan e Maza (2018) entre outros, observou-se que a noção de participação do indivíduo em sociedade sofreu com a manipulação da classe conservadora, a qual tentou sacrificar a educação emancipadora e libertária através do discurso de ódio aos/as professores/as com o intuito de frear a formação crítica da sociedade brasileira. Interessante lembrar que o comportamento participativo dos indivíduos foi concebido como “doutrinador” pelo Movimento ESP. Desse modo, os cidadãos de escolas públicas não poderiam se expressar e se posicionar criticamente, visto que o cumprimento dos PL's inspirados no Movimento ESP colocaria a população

desfavorecida dos privilégios em lugar de subalternidade, essa concepção nos fez lembrar do período de escravidão.

Para o Movimento ESP, os/as docentes têm imenso poder sobre os/as discentes, como se o/a aluno/a fosse “submisso/a à autoridade do/a professor/a”. Porém, essa afirmação não se sustenta na realidade brasileira porque os/as alunos/as não são sujeitos ignorantes e o fato de serem alunos/as não os/as classificam no nível de desconhecimento da vida. Pelo contrário, são indivíduos que possuem conhecimentos e que são considerados no processo de ensino-aprendizagem, uma via de mão dupla, tanto o/a docente quanto o/a discente aprendem simultânea e instantaneamente. Nesse percurso, os indivíduos tornam-se protagonistas de suas próprias histórias. Exemplos desse protagonismo são as manifestações por direitos iguais, por participação social e ocupações por melhorias de órgãos públicos, são eventos liderados pelos/as próprios/as estudantes.

Portanto, educação não é doutrinação sequer o/a docente doutrinador/a. A constituição que rege a liberdade de ensinar e de aprender, defende que essa troca aconteça numa perspectiva plural e com respeito às diferenças. Sendo assim, o/a educador/a tem um forte papel político-pedagógico, já que não existe educação neutra. A educação pode ajudar a converter os excluídos em sujeitos da sua história e para que essa conversão ocorra, não serve qualquer tipo de educação, mas uma educação libertadora, reflexiva, crítica e dirigida à responsabilidade social e política.

Referências

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 63-74, 2017.

AZEVEDO, Mauri de Castro; SANTOS, Marcolino Sampaio dos. Escola sem partido e as implicações na liberdade de ensino na docência universitária. In: BARRETO, Andreia Cristina Freitas; SANTOS, Jaciara de Oliveira Sant’Anna. **Da formação à prática pedagógica: olhares plurais**. Rio de Janeiro (RJ): Bonecker, p. 117-144, 2019.

BARBOSA, Wilmar do Valle; SOUZA, Andréa Silveira de. Iniquidade ou elã neofundamentalista? Considerações sobre religião e política no Brasil. In: **Numen: Revista de estudos e pesquisa da religião**. Juiz de Fora, v. 19, n. 2, p. 113-140, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2236-6296.2016.v19.n2.2042>. Acesso em: jul. 2020.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas, ROCHA, D. S. Covid-19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades. *Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa*, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9555-5778>. Acesso: 14. jul. 2021.

BITTENCOURT, Renato N. A impossível neutralidade discursiva na práxis educacional e a improbidade ideológica da Escola sem Partido. In: **Revista Espaço Acadêmico, Maringá, Paraná**, v. 16, n. 191, dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/36386>. Acesso em: set. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, consolidado até a Emenda Constitucional nº 99/17. Brasília: Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** - LDBEN. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 867/2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido” – Apensado ao PL 7180/2014. Brasília: 23 mar. 2015. Disponível em:
http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230836&file name=PL+7180/2014. Acesso em: out. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 246/2019**. Institui o "Programa Escola sem Partido". Disponível em:
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>. Acesso em: out. 2020.

CARVALHO, Celso. O discurso de despolitização como meio de politização da educação: a ação ideológica do movimento Escola sem Partido. In: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Org.). **Escola sem partido ou a escola da mordada e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 49-68, 2019.

EL PAÍS. Movimento Escola Sem Partido: o professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis. **EL PAÍS**, S.P., 26 jun. 2016. Caderno Brasil, 2016.

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes da Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, p. 49-62, 2017.

ESP. **ESCOLA SEM PARTIDO**. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org>. Acesso em: ago. 2019.

FERRAZ, Roselane Duarte. A BNCC e os desafios aos profissionais da docência: debates necessários. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. Salvador, v.7. p. 99-111. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/9830>. Acesso: 25 de nov. 2020.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. O contexto da educação, das políticas educacionais e do currículo: percepções a partir da Base Nacional Comum Curricular. **Revista FORPROL**. V. 4, n. 1, 2020. p. 5-30. Disponível:
https://drive.google.com/file/d/1X2TqZokY_bFr3SAz4uHv3PfnZmUQF6zX/view. Acesso: 20 jul. 2020.

FERREIRA, L. G.; ABREU, R. M. A. Características e desafios dos/nos anos iniciais do ensino fundamental: vozes de estagiários. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*. v. 2, n. 5, 2021. p. 1-31. 2021. Disponível:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/9557?fbclid=IwAR2zmosMESp6Xjl-SZmrXIXKyDp4bxz79hhPaSXIBorTGQOz3o8F3ED55JE>. Acesso: 19 out. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores: desafios e configurações para as licenciaturas. *PrepintSCIELO*. Disponível em:

<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2228/3704>. Acesso em: 19 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, p. 17-34, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos. (Orgs.). **Escola sem partido ou escola da mordada e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 1-9, 2019.

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

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 157-164, 1997.

GONDIM, Larissa C. D. O conceito de neutralidade: aspectos políticos e jurídicos. In: **Filosofia do Direito I**. Florianópolis: CONPEDI, vol. 1, p. 191-207, 2014.

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

MANHAS, Cleomar. Nada mais ideológico que “Escola sem Partido”. In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, p. 15-21, 2016.

MARINHO, João; IERVOLINO, Thais; NICOLAV, Vanessa. **Sem partido e sem educação?** Conheça os projetos de lei que questionam a formação cidadã na sala de aula. Educação & Participação. 30 jun. 2016. Disponível em: <https://educacaoeparticipacao.org.br/acontece/sem-partido-e-semeducacao/>. Acesso em: out. 2020.

MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola sem partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. In: **Revista Direito e Práxis**, v. 7, n. 15, p.590-621, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3509/350947688019.pdf>. Acesso em: set. 2020.

MOURA, Fernanda Pereira de. **“ESCOLA SEM PARTIDO”**: Relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no Ensino de História. Orientadora: Alessandra Carvalho. Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2016.

OLIVEIRA, Edna Araujo S.; CERNY, Roseli Zen; AVILA, Silviane de Luca. A docência perante o projeto de lei “Escola sem Partido”. In: **Revista Educação e Emancipação**, v. 11, n. 3, p. 250-266, 2018. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/9735>. Acesso em: ago. 2020.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, p. 35-48, 2017.

PENNA, Fernando de Araújo. O ódio aos professores. In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, p. 93-100, 2016.

RAMOS, Moacyr Salles; SANTORO, Ana Cecília dos Santos. Pensamento freireano em tempos de escola sem partido. In: **Inter-Ação**, v. 42, n. 1, p. 140-158, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/44076>. Acesso em: set. 2020.

RIO DE JANEIRO. Alerj. **Projeto de Lei nº 2.974/2014**. Cria, no âmbito do sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro, o “Programa Escola Sem Partido”. 15 mai. 2014a. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/oc5bf5cde95601f903256caa0023131b/45741-a7e2ccdc50a83257c980062a2c2?OpenDocument&Highlight=0,2974%2F2014>. Acesso em: out. 2020.

RIO DE JANEIRO. Câmara Municipal. **Projeto de Lei 867/2014**. Cria, no âmbito do sistema de ensino do município, o “Programa Escola Sem Partido”. 03 jun. 2014b. Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1316.nsf/f6d54a9bf09ac233032579de006bfef6/5573ae961660b4cd83257cebo06bc7d4?OpenDocument>. Acesso em: out. 2020.

SANTOS, Jaciara de Oliveira Santanna; BARRETO, Andréia Cristina Freitas. A INVISIBILIDADE DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, p. 232-241, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/36693>. Acesso em 20. out. 2021.

SILVEIRA, Zuleide S. Onda conservadora: o emergente movimento Escola sem Partido. In: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Org.). **Escola sem partido ou a escola da mordaza e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 17-47, 2019.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo Souza. FERREIRA, Lúcia Gracia. A prática como componente curricular: (re)indagações para a formação docente. **Revista Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 15, n. 34, p. 195-210, Edição Especial, 2019. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5505/4183>. Acesso em: 29 nov. 2019.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos; CARVALHO, Marize Souza; BELTRÃO, José Arlen. Escola sem Partido: a necessidade do controle ideológico dos professores para se manter a exploração de classe e o imperialismo. In: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Org.). **Escola sem partido ou a escola da mordaza e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 163-194, 2019.

ZAN, Dirce; MAZZA, Débora. **Escola sem Partido? É possível?** Jornal da Unicamp, Campinas, 05 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/educacao/escola-sem-partido-e-possivel>. Acesso em: jul. 2020.

Recebido: 06.07.2021
Aprovado: 13.12.2021

O que entendemos por Mentalidade Científica? Construções, Sentidos e Significados

What do we mean by Scientific Mentality? Constructions, Senses and Meanings

Fabiana Correia Moura¹
Marcos Antônio Pinto Ribeiro²

Resumo

O presente ensaio apresenta reflexões elaboradas em uma pluralidade de percursos formativos acerca da temática mentalidade científica. Nos estudos de múltiplas abordagens epistêmicas no campo de debate em Epistemologia, Ciência e Formação. Reconhecemos, entre leituras e discussões, os desafios situados na linha tênue entre a unidade e multidimensionalidade da Ciência, suas implicações sobre formação e *práxis* docente. Para a construção deste texto, problematizamos inicialmente as seguintes questões: O que concebemos como Ciência? “O que é Ciência, afinal?”, Como nossas leituras, reflexões epistêmicas, percepções sobre Ciência, usos da ciência e seus desdobramentos contribuem com a construção da *mentalidade científica*? Que importância têm a mobilização do “espírito científico” para pensar os processos formativos de pesquisadores, professores e a construção de conhecimentos científicos no processo de escolarização? Fundamentamos este estudo em pressupostos epistemológicos habermasianos (1968, 1987, 2002), na teoria bachelardiana (1996), Paulo Freire (2019, 2020) e outras interlocuções. Dessa forma, esperamos com este breve ensaio: contribuir com a formação intelectual de profissionais da educação, refletir sobre a importância do movimento dialético de produção da mentalidade científica, reorientação da *práxis*, do ensino e da ação comunicativa problematizadora.

Palavras-Chaves: Epistemologia. Mentalidade científica. Ciência.

Abstract

The present essay is based on reflections elaborated in the studies of multiple epistemic approaches in the Epistemology, Science and Formation. We recognize, between readings and discussions, the challenges situated on the fine line between the unity and

¹ Pedagoga, Mestra em Educação Científica e Formação de Professores, Especialista em Direitos Humanos e Democracia (UESB) Coordenadora Pedagógica SEC/BA, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Impressões (UESB) e do Observatório de Mulheres Negras (Ojù Obinrín) UESB. E-mail: fabimoura.jequie@gmail.com

² Graduação em Química Bacharelado pela Universidade Federal da Bahia (1996), Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (2003) e Doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa (2014). Colaborador na Universidade do Porto e sou professor Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: marcolimite@yahoo.com.br

multidimensionality of Science and its implications for formation and teaching praxis. For the construction of this text, we initially problematized the following questions: what do we conceive as Science? “What is Science, after all?”. How do our readings, epistemic reflections, perceptions about Science, uses of Science and its consequences contribute to the construction of the scientific mentality? How important is the mobilization of the “scientific spirit” to think about the training processes of researchers, teachers and the construction of scientific knowledge in the schooling process? We based this study on Habermasian (1968,1987,2002), epistemological assumptions, Bachelardian theory (1996), Paulo Freire (2019,2020;) and other interlocutions. We aim with this brief essay: to contribute to the intellectual formation of education professionals, to reflect on the importance of the dialectical movement of scientific mentality production, reorientation of praxis, of teaching and of problem-solving communicative action.

Keywords: Epistemology. Scientific mentality. Science

Introdução

Desde os anos 1980, a Educação Científica tem buscando humanização com aportes das metaciências. Muitos destes estudos focam, entretanto, na distribuição e transmissão do saber científico acumulado, outros sobre condições, processos, estruturas e significados de sua produção e criação. Neste sentido, o legado positivista tem negligenciado a caracterização, por exemplo, das condições históricas, sociais, políticas e culturais que incidem no movimento de construção da *mentalidade científica*. Buscamos aqui explicitar o nosso próprio processo de significação e da construção deste conceito e suas interrelações com contextos pedagógicos, formativos e curriculares.

A Educação Científica e a Formação de Professores como objetos de pesquisa, reflexões e debates contemporâneos são permeadas por paradigmas epistemológicos, sociológicos e críticos, sejam estes orientados pelas perspectivas da ciência moderna, pós-moderna ou perspectivas afroameríndias.

No debate sobre mentalidade científica, uma questão que nos foi sempre posta, foi sobre o próprio conceito de ciência. A questão apresentada por Alan Chalmers (1994), na introdução do livro *O que é Ciência, afinal?* É bastante pertinente para iniciar este nosso ensaio dialógico.

Aparentemente, há uma crença amplamente aceita de que há algo de especial a respeito da ciência e de seus métodos. A atribuição do termo “científico” a alguma afirmação, linha de raciocínio ou peça de pesquisa é feita de um modo que pretende implicar algum tipo de mérito ou um tipo especial de confiabilidade. Mas o que é tão especial em relação à ciência? (CHALMERS, 1993, p. 12).

Dessa maneira, as transformações ocorridas na sociedade, de certo modo, reivindicam novas teorizações que desencadeiam transições epistemológicas, como propõe Boaventura de Souza Santos (1997) ao discutir os fenômenos que marcam o social e o político entre a modernidade e a pós-modernidade.

Consequentemente, as transformações complexas do mundo, da vida em sociedade e da ciência impactam a formação de professores, afetam a escola, os

currículos, a seleção de conteúdo, metodologias e, do mesmo modo, atravessam o cenário da pesquisa e da pós-graduação. É neste campo marcado por tensões, complexidades e questões, que nos dispomos ao desafio de problematizar e até mesmo ousar tecer um conceito de “mentalidade científica”, sobretudo em tempos e contextos neoconservadores, articulando elementos como: negacionismo, menosprezo pelas universidades, ataques severos a democracia e a cátedra docente.

Em nossos percursos formativos, a busca de um conceito mais plural de ciência tem sido uma tônica importante. A pesquisa *Problematizando Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos* (MOURA; CHAPANI, 2020) propõe abordagens teóricas e reflexões sobre a polissemia do termo problematização, a realidade das nossas aulas de Ciências na Educação de Jovens e Adultos (EJA), dentre outras questões. Reconhecemos nesta ação dialógica como os obstáculos epistemológicos e pedagógicos estavam diretamente implicados com as questões sociais, mas, também, entrelaçados as insuficiências evidenciadas em nossa própria formação.

Diante disso, estudamos, por meses, em encontros ocorridos em sábados letivos alguns capítulos da obra *Formação do Espírito Científico* (1996), de Gaston Bachelard, *Pedagogia do Oprimido* (2019) de Paulo Freire e a teoria dos *Momentos Pedagógicos* (2009) do Doutor Demétrio Delizoicov e colaboradores.

Assim, tensionamos nossos entendimentos sobre a problematização como perspectiva das *práxis*, a condição para ensinar Ciências e qualquer outro componente para aquela modalidade, os esbarros com as questões socioeconômicas, as lacunas da nossa própria formação, aspectos que não podem ser desassociadas do conhecimento científico que se objetivava elaborar a partir de nossas mediações nas aulas.

Ao iniciarmos o curso da disciplina Epistemologia, Ciência e Formação, a medida em que fomos nos apropriando das leituras, consubstanciando diálogos e debates, as perplexidades emergiam o tempo todo nas discussões. Consideramos avançar no sentido de pensar a importância da *mentalidade científica* corroborando com o entendimento de que é preciso considerar que os desafios, quaisquer que sejam eles, nascem de perplexidades produtivas e plurais (SANTOS, 2006).

Com isso, propondo-nos a refletir sobre as “perplexidades” emergentes em contextos sócio-temporais distintos e ser “referenciais teórico-reflexivo das nossas circunstâncias” (SANTOS, 2006) percebemos que a construção da ideia de uma mentalidade científica perpassa sobre a compreensão da natureza da ciência, suas multireferências epistêmicas e logo, damos-nos conta da linha tênue que é traçada entre a ideia de unidade, sistema fechado, autorreferência, método científico e a multidimensionalidade das ciências.

Partindo destas perplexidades propositivas em cenários como o atual, em que a Pandemia da COVID-19 agrava-se no Brasil, como consequência do negacionismo científico, das campanhas antivacinas, usos desregulados de fármacos que não garantem cura efetivamente, nos colocamos na cena do debate entre as epistemologias exercendo

nossa curiosidade intelectual, de modo a tecer um conceito de Mentalidade Científica e o seu significado no âmbito da formação e práxis docente.

Atualmente, no Brasil, vivemos sob o desfecho desastroso de um governo que violenta as universidades. A mídia apresenta a trama: uma disputa de narrativas entre a “ciência” comprometida com a vida em sua diversidade, integralidade, respeito a ética, aos direitos humanos, em contrapartida uma “ciência” aliada do mercado financeiro, forjada para a manutenção da estrutura econômica desigual.

A produção intelectual da ciência que se forja na lógica do acúmulo de capital financeiro assume o lucro e poderio político-econômico de grupos hegemônicos acima da dignidade da vida humana, da própria sobrevivência, sobretudo, de populações pobres, negras, periféricas, majoritariamente excluídas.

Discutir a conceituação, significados e importância da mentalidade científica diante do cenário que mencionamos anteriormente é imperativo para o atual contexto, de modo que fique claro que o mérito da ciência e do saber produzido não é o problema, mas, os desdobramentos da ciência. É importante questionar como o conhecimento científico elaborado nas universidades, nos laboratórios, nas empresas incidem sobre a realidade social e, neste mesmo crivo, pensar sobre a formação docente, os currículos escolares e a ciência abordada na escola desde a Educação Infantil.

Diante de tais observações, nos perguntamos que mentalidade científica é forjada nos processos de escolarização na Educação Básica, na formação de professores e de pesquisadores? Como a dinâmica deste ciclo interseccionada pelas balizas de exclusão de gênero, raça e classe está situada nas epistemologias que orientam este debate?

Nosso objetivo não é produzir respostas cartesianas para nossas perplexidades, mas confrontar obstáculos para construção da mentalidade científica. Propomo-nos a ousar tecer um olhar pedagógico sobre as circunstâncias capaz de transpor, didaticamente, conteúdos, transgredindo os limites das competências formativas para o mercado de trabalho, alinhadas ao modelo bancário de educação.

A construção de uma mentalidade científica como fundamento da *práxis* educativa exige a concretude da Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2020). Em linhas gerais esta discussão projeta novos horizontes para um exercício intelectual necessário em tempos tão obscurecidos pelo negacionismo histórico-científico. É o processo emancipatório que possibilita ampliar a consciência crítica, aprender mais, desconstruir, construir e ressignificar concepções de homem-mundo, sociedade, ciência e formação.

Assim, tecemos esta colcha de retalhos desafiando-nos em conjecturar conceitos e possibilidades da mentalidade científica na *práxis*. Não queremos nos mostrar pretenciosos, mas audaciosos em nossas intersubjetividades, no sentido de produção de rupturas e entrelaçamentos.

Em suma, reconhecemos, entre leituras e discussões, os desafios situados na linha tênue entre a unidade e multidimensionalidade da Ciência e suas implicações sobre formação e *práxis* docente. Tecemos questões e reflexões epistêmicas, problematizamos

percepções sobre Ciência, conhecimento científico, usos da ciência e seus desdobramentos.

Colocamos em pauta neste texto algumas questões: quais as contribuições da Filosofia da Ciência para a construção da mentalidade científica? Que importância tem a mobilização do “espírito científico” para pensar os processos formativos de pesquisadores, professores e a construção de conhecimentos no processo de escolarização?

Fundamentamos este estudo em pressupostos epistemológicos habermasianos, Bachelard (1996), Paulo Freire (2019, 2020) e outras interlocuções. Esperamos, com este breve ensaio, contribuir com a formação intelectual de profissionais da educação, refletir sobre a configuração dos currículos e apontar horizontes para uma *práxis* orientada pelo movimento dialético da mentalidade científica.

Em termos metodológicos, é um trabalho acadêmico de abordagem qualitativa, situado no rol das pesquisas bibliográficas. Conforme propõe Severino (2007), este tipo de pesquisa é compreendido como levantamento de material, livros, artigos, teses seguido de leituras, fichamentos, escrita reflexiva, interlocução de conceitos. São pesquisas que toma como base produções científicas decorrente de pesquisas anteriores, ou seja, livros, artigos, teses etc.

Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2013, p. 122).

Almejamos com este breve ensaio contribuir com o debate acadêmico, de certo modo, inserindo-se nas bibliografias já existentes, reconstruindo uma certa simetria com os debates epistemológicos para pensar a racionalidade científica no sentido de nos tirar da passividade sobre si e o mundo. É sobre nos construir enquanto ação sobre o mundo, isto é, assumir uma postura mais protagonista e fundamentada na tomada de decisões e por outro lado não perder de vista que somos meras peças do cosmos, dar conta desta nossa existencialidade exige coragem para fazer os mergulhos inventivos necessários e muitas vezes, incompreendidos.

Mentalidade científica: um relato dos bastidores da ciência

Iniciamos nossa jornada problematizando o significado de mentalidade científica através de um texto de Mario Schenberg (1991) cujo título é: “Construção da Mentalidade Científica”, fruto da compilação de uma palestra realizada no dia 16 de maio de 1982, no Salão Nobre do Observatório Nacional. Mário Schenberg (1914-1990), foi físico, matemático, político e crítico de arte brasileiro e considerado o maior físico teórico do Brasil. Publicou trabalhos nas áreas de termodinâmica, mecânica quântica, mecânica estatística, relatividade geral, astrofísica e matemática. Trabalhou com José Leite Lopes e César Lattes, e foi assistente do físico Gleb Wataghin. Colaborou com inúmeros físicos de prestígio internacional como Pauli e Laureados com o Prêmio Nobel e foi

presidente da Sociedade Brasileira de Física de 1979 a 1981 e diretor do Departamento de Física da Universidade de São Paulo de 1953 a 1961, onde também foi professor catedrático.

Quando pensamos em Ciência e na formação de uma mentalidade científica nos questionamos sobre diversos aspectos, principalmente, sobre o que concebemos ou definimos como “*mentalidade científica*”. É possível pensar numa racionalidade puramente científica? Que importância têm esse pensar cientificamente e como este dinamismo intelectual produz transformações positivas e significativas para a sociedade em forma geral? Qual o papel da mentalidade científica na operacionalização de mudanças se estas forem desconectadas das questões sociais reais?

Apesar do texto, por se tratar da compilação de uma palestra, não ter a analiticidade de um artigo científico, podemos, entretanto, captar elementos e significados da construção da mentalidade científica, citamos alguns: aprender a pesquisar, pesquisando; cosmopolitismo; importância dos grandes livros e das obras clássicas; a mentalidade científica não está apenas na leitura de livros; importância da história da ciência; importância da colocação dos grandes problemas e da reflexão aberta dos problemas sociais no âmbito da universidade; desenvolver certa sensibilidade para o problema;

Antes de problematizarmos mais o tema, pedimos licença para compilar algumas citações literais do texto que mostram explicitamente o pensamento do autor. Ao se referir ao Brasil, Schenberg (1991, p.134) afirma que “não há uma mentalidade verdadeiramente Científica”.

O Brasil se lançou no mundo da Ciência quando predominavam essas ideias. Por volta de 1949, W. Pauli me disse que não lia mais trabalhos de físicos brasileiros, pois nada havia que se aproveitasse. Há uma massa muito grande de publicações, mas as pessoas publicam mais para ter o nome citado por outrem (SHENBERG, 1991, P.134)

Ou seja, podemos interpretar que a formação para ciência, problematizada pelo idealismo alemão, que reorganizou os sistemas de ensino e criou a universidade de pesquisa, na reforma humboldtiana, a formação e próprio conceito de sociedade moderna e que definiu o problema da mentalidade científica em todo o mundo, ainda não organiza a experiência brasileira.

Schenberg (1991, p.137) dá uma pista para pensarmos a dificuldade de construção de uma mentalidade científica no Brasil. O mais difícil, realmente, é a transmissão de um verdadeiro espírito de pesquisa científica. Dificilmente se adquire esse espírito através da leitura de livros, por exemplo. Não se consegue, simplesmente com leituras, descobrir quais os elementos realmente importantes e o que é realmente essencial. Enchemo-nos de conhecimentos que, na realidade, não têm grande importância

Ainda defende Schenberg (1991, p.138) que “As instituições brasileiras deviam operar dentro desta filosofia de estímulo à pesquisa já em nível de escolas secundárias ou, pelo menos, no começo do curso universitário”. Um dos problemas da ausência de uma mentalidade científica pode estar relacionado à própria ausência da investigação do

processo educacional. Uma hipótese que elencamos pode estar relacionada ao academicismo das nossas instituições.

Salienta Schenberg (1991, p.139) que

O verdadeiro talento científico está em ter intuição para deduzir quais são os fatos que devem ser pensados e os que não devem. Criar também requer uma certa audácia: pensar por conta própria e não simplesmente imitar o que está na moda e fazer o que todos os outros estão fazendo.

Nos apropriamos das teorizações de Schenberg (1991), para tecer algumas reflexões sobre as questões anteriormente levantadas. Ao analisar os problemas políticos e econômicos do Brasil, o supracitado autor pontua que não podemos pensar a economia política com a mesma linha de racionalidade de um Ciência Física ou Astronomia. Entretanto, ele destaca que a fragilidade de uma base de conhecimento científico geram ou aprofundam os problemas de ordem econômica, social e distributiva.

É fato que a necessidade de promoção de uma atmosfera intelectual é essencial na qualificação e consciência na tomada de decisões, porém, não podemos responsabilizar a pesquisa, as Ciências diversas, em responder a todas as demandas e problemáticas sociais, na verdade a tessitura do conhecimento pode ampliar o horizonte para construção de novas questões, tendo em vista que “fazer pesquisa modifica o modo de pensar das pessoas e os modos de intervir no mundo” (SCHENBERG, 1991, p.135).

Corroboramos com Schenberg (1991), que o desenvolvimento de um espírito científico brasileiro sadio é necessário e pode ser uma questão de sobrevivência, contudo, precisamos de articulações políticas que resguardem e respeitem a autonomia das universidades e da pesquisa, infelizmente, o que ocorre é o inverso, o planejamento científico muitas vezes é subordinado as decisões do mercado financeiro. Partindo desta premissa ousamos pensar o que distingue de fato o que é Ciência e o que não é ciência.

Sabemos da necessidade de compreender objetivamente a dialética que circunda e orienta o espírito científico na busca de uma razão objetiva sobre a realidade. Nesta linha interpretativa, reconhecemos que a ideia de Schenberg (1991) sobre a capacidade realística de solucionar as problemáticas a partir de matrizes autônomas de conhecimento e não de reprodução de modelos internacionais, cópias que nem sempre se adaptam a nossa realidade, dialoga com o conceito bachelardiano de uma razão que não se basta em si, mas do exercício social da convicção contra unilateralidade e estereótipos.

Os atropelos econômicos do nosso país, segundo Schenberg (1991) deve-se a ausência de uma mentalidade científica autônoma, ou seja, ele reforça a necessidade de fazer penetrar a cultura do pensamento científico, pensamento este realista, sem falsas suposições.

Dentre as problematizações elaboradas por Schenberg (1991), é importante indagar os modelos, as estruturas formativas do nosso país e os limites estabelecidos ao potencial criativo dos jovens em nome da linearidade das etapas e da exigência posta sobre os títulos acadêmicos.

A produção do conhecimento, de fato não se limita a comunicar os produtos ou resultados, numa tese. Não significa que as dissertações e teses sejam dispensáveis, no entanto, é importante pensar na energia vital muitas vezes investida na produção de um produto denso que nem sempre reflete em ressignificação da realidade.

O conhecimento e o desenvolvimento intelectual de uma racionalidade crítica e emancipatória, assim com a dialética de publicação de trabalhos deve partir de situações concretas da realidade, não apenas sobre as pessoas, mas com elas. Neste sentido, embora reconheçamos a distinção conceitual entre ciência e senso comum, ou saberes populares, não se faz necessário manter uma lógica hierárquica entre saberes. O que levanta novas questões: Que importância têm uma racionalidade científica em contextos como o atual em que parcela da sociedade recorre a pseudociências legitimadas pelo mercado financeiro, como por exemplo a propagação do uso de alguns fármacos como fonte segura para cura da COVID19, o terraplanismo e podemos colocar no pacote o mito da democracia racial no Brasil.

Diante do exposto, nos questionamos, existe de fato uma mentalidade científica genuína e verdadeira? O movimento dialético que rompe com os liames de uma epistemologia clássica, reorganiza os modos de fazer e pensar a ciência a partir de problemas e problematizações que anunciam novas racionalidades científicas para além dos limites das ciências experimentais. Logo, reconhecemos também o papel da Ciência e da divulgação científica em cenários de apropriações de narrativas e postulados para manter a violação do direito à vida com manobras perversas, narrativas em disputa para justificar o agravamento da miséria e exclusão de determinados grupos sociais, minimizando a responsabilidade do Estado pelas mazelas socioeconômicas. Em linhas gerais, a produção do conhecimento científico é um movimento complexo. Conforme Schenberg (1991) é possível que a História da Ciência nos ajude a responder as problemáticas situadas entre a linha tênue que define e distingue o que é Ciência de uma pseudociência.

“Não é um processo fácil, requer leituras, diálogo, envolvimento e participação. Toda ação de pesquisa envolve: criatividade, coragem, audácia, perspicácia. Pensar por si e não se render aos modismos exige autenticidade.” É preciso lutar contra a castração intelectual” (SCHENBERG,1991, p. 144).

Recorrer a História da Ciência, conhecer as produções científicas de grandes personalidades, suas descobertas e estudos localizados em seus contextos históricos nos possibilitam mergulhos formativos no sentido de mobilizar o espírito científico, superar os obstáculos para promoção de uma racionalidade científica de corte crítico e emancipatório.

O saber científico é um fundamento basilar e a ausência ou negação deste reverbera-se em prejuízos para todo país, seja na exploração de recursos naturais, na organização econômica ou programas e políticas sociais de distribuição de renda.

A democratização do conhecimento, condições equânimes de acesso à educação, ao capital cultural e a formação intelectual são indispensáveis para a propiciar as massas

acesso aos recursos necessários para gerar mudanças em suas comunidades. Logo, as transformações perpassam pela disseminação e penetração da racionalidade científica na cultura provendo o dinamismo intelectual necessário para revolucionar paradigmas e modelos.

Mentalidade Científica: Entre a unidade e multidimensionalidade da Ciência

Um estudo desenvolvido pelas pesquisadoras Zanon e Machado (2013) sobre a visão do cotidiano de um cientista retratada por estudantes iniciantes de licenciatura em química evidenciou uma visão estereotipada de Ciência e cientista vinculada aos meios de comunicação de modo similar à de estudantes da Educação Básica, apontada em estudos e na literatura de educação em ciências.

Na mesma guisa de análise, o artigo publicado por Márcia Borin da Cunha e colaboradoras: *As Mulheres na Ciência: o interesse das estudantes brasileiras da rede pública pelas carreiras científicas (2014)* revelou que a intenção das meninas em ser cientista é maior nas regiões Sul e Centro-Oeste, mas esse número ainda é pequeno. Nas regiões Norte e Nordeste, os índices de interesse pelo “querer ser cientista” foi considerado o menor em todo país.

Cunha et. al. (2014) destacam que imperam sobre a sociedade alguns estereótipos que devem ser amplamente trabalhados e discutidos em todos os setores da sociedade. Elas ainda ressaltam que a escola, como parte da educação formal, tem papel fundamental na promoção de uma educação científica contextual, ampla e dialógica para todas as pessoas. Neste sentido, corroboramos com o entendimento de que a construção da mentalidade científica pelo princípio da estimulação da curiosidade ontogênica é primordial para despertar na juventude, principalmente na escola pública, vislumbrar o interesse pela Ciência e por carreiras científicas.

Quando refletimos sobre estas questões, percebemos a importância da filosofia e sociologia da Ciência para compreendermos os conceitos de ciências, orientados por perspectivas distintas e as relações de poder e dominação que se fundam do uso desta ciência. A construção da mentalidade científica é processo que tem legitimidade em múltiplas referências, entretanto, a ideia de uma ciência neutra e desprovida de interesses econômicos pode significar um nível de consciência ingênua. A produção do conhecimento científico, assim como as descobertas, é conectada com seus próprios contextos históricos e o que talvez denominemos de verdades transitórias, permanecem “verdades” se considerarmos as transformações sociais, políticas e tecnológicas de cada contexto.

Superando as narrativas e transgredindo as correntes do positivismo lógico e as teorizações do Círculo de Viena, pensar a ciência como movimento uno e multidimensional é o que nos desafia a tecer linhas teóricas de raciocínio que concebam o saber científico, a pesquisa, o problema, a hipótese elaborada, o empirismo e a lógica como elementos fundantes, entretanto, não suficientes para pensar os impactos do uso

deste saber e da descoberta, logo, o fazer científico não vigora neutro e desinteressado, mas atrelado a uma base ideológica.

Tomando as inquietações pontuadas até este ponto do ensaio, o conceito ou definição de Ciência e como a sociedade em geral compreende o conhecimento científico está diretamente relacionado ao processo de escolarização. Isso porque

Conhecimento científico é conhecimento provado. As teorias científicas são derivadas de maneira rigorosa da obtenção dos dados da experiência adquiridos por observação e experimento. A ciência é baseada no que podemos ver, ouvir, tocar etc. Opiniões ou preferências pessoais e suposições especulativas não têm lugar na ciência. A ciência é objetiva. O conhecimento científico é conhecimento confiável porque é conhecimento provado objetivamente. Sugiro que afirmações semelhantes às anteriores resumam o que nos tempos modernos é uma concepção popular de conhecimento científico (CHALMERS, 1994, p. 18).

O que elaboramos na experiência escolar sobre Ciência é fruto dos viesamentos positivados na lógica do ser da experiência, o homem. Nós, como seres ontogênicos que se diferem da condição animalésca de existir, pelo fato de estabelecer uma racionalidade, ou capacidade de pensar e nos comunicar através da linguagem, operacionalizamos a ideia de ciência a partir das ações experimentais. No entanto, não se trata somente da experiência naturalística, mas do contexto, das condições objetivas, da realidade histórica que atravessa a construção de cada sujeito em suas subjetividades e intersubjetividades.

A mentalidade científica consolida-se em movimentos dialéticos entre o ser, no fenômeno experiência, em interface com os seus contextos históricos. Assim, envolve elementos múltiplos como: as leituras possíveis, as oportunidades disponibilizadas, como os esquemas mentais são mobilizados, das condições socioeconômicas, do espaço que habitamos, de como a infância e as demais fases de maturação são processadas, dos cortes, abusos, dos anseios, desejos e pertencimento.

Ao observamos o momento presente, avaliarmos os impactos da Pandemia do vírus SARS-COV-2 (COVID-19), o necessário estabelecimento de protocolos de biossegurança orientados pela Organização Mundial de Saúde (OMS), dentre eles, a necessidade do distanciamento ou isolamento social, que demandou a suspensão de aulas presenciais. Conseqüentemente pela ausência de condições objetivas, políticas sociais emergenciais e de uma governança presidencial democrática, notamos o amplo aprofundamento das desigualdades educacionais no país. Para o enfrentamento desta realidade, muitos estados, sistemas de ensino e instituições adequaram-se se ao **“modelo emergencial”** não presencial, mediado por plataformas digitais de estudos, uso de aplicativos e entrega de materiais impressos, porém, a depender do contexto, estes recursos e condições não estão acessíveis de forma justa e equânime.

Nesse cenário, a crise política brasileira foi responsável pelo agravamento da pandemia no país, os diversos setores da economia sofreram o impacto violento da crise sanitária, culminando no fechamento de pequenas e médias empresas, somando a isso o desemprego, a violência e a morte. Estado negligente, economia antívida, *necropolítica*, Achille Mbembe (2018) denomina como uma política de Estado que se utiliza do poder

para ditar quem deve viver e quem deve morrer. Por exemplo o genocídio de comunidades indígenas tradicionais e da população negra, negociatas globais envolvendo o Governo Federal, omissão na compra de vacinas, pseudociência e *fake news*, ou seja, notícias falsas tomadas como verdadeiras.

Apesar do momento atípico, os setores da educação se mobilizaram para manter a chama acesa. Foram pesquisadores, estudantes da educação básica, professores e movimentos sociais que realizaram milhares de transmissões ao vivo, procurando assim, manter as ações educativas e movimentos de aprendizagens mínimas dinamizados. Diante do exposto, é fundamental, refletir qual os sentidos e significados podemos tecer sobre a ideia de uma mentalidade ou mentalidades científicas.

Tomando como base o panorama em tecido, questionamo-nos: o que podemos compreender como a nova razão do mundo? Ocorre um salto paradigmático nas *práxis* educacionais para além dos movimentos de currículo? Quais as implicações da reformulação curricular orientada por Base Comum Curricular (BNCC) gerenciada para o desenvolvimento de competências como resposta as demandas ao capitalismo global?

A teoria social crítica do filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas (1968, 1987, 2002), oferece subsídios para tecer uma ciência educacional eminentemente crítica pautada numa racionalidade que assuma o discurso científico como práticas que não se divorciam das situações concretas e da realidade política. Dessa forma, “Pode inclusive dizer-se que o pensamento filosófico nasce da reflexão sobre a razão corporificada no conhecimento, na linguagem e na ação. O tema fundamental da filosofia é a razão” (HABERMAS, 1987, p. 15).

Sendo assim, a epistemologia habermasiana reconhece o fazer ciência como experiência emancipatória coletiva. Habermas (2002) argumenta as abordagens positivistas e interpretativas com aportes marxistas, ela faz a proposição de uma ciência educativa crítica que extrapole a lógica meramente tecnicista ou da retórica praticista focada meramente no percurso metodológico.

A educação em ciência emancipatória rompe com o crivo prescritivo. A racionalidade crítica produz experiências concretas emergentes na ação investigativa com e não sobre os sujeitos. Neste sentido, avançamos de uma racionalidade cognitivo-instrumental para uma racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2002).

Além disso, a Teoria da Ação Comunicativa em Habermas (1987), que se traduz na ideia de uma mentalidade científica, corrobora com uma ciência social crítica em que o investigador não alavanca a ação em si, mas em processos pelos quais os que integram a ação coletiva alcançam entendimentos autênticos sobre si e sobre os outros.

Portanto, a tomada de decisões não se configura na dicotomia teoria-prática, mas na *práxis* da ação comunicativa, de modo a preservar as essencialidades, a diversidade do

ser em suas complexidades, tendo em vista que “sistemas” e mundo da vida são interfaces da mesma realidade.

O pensamento de Jürgen Habermas pode ser considerado como um dos mais relevantes na contemporaneidade, contribuindo com diversos campos do saber, todavia, o recorte neste ensaio, toma como foco a educação e racionalidade científica.

Em linhas gerais, é notória as contribuições da teoria habermasiana para a educação e os movimentos de ensino-aprendizagem. Tomamos notas, conceitos como: razão comunicativa, as bases pragmáticas do agir comunicativo, mundo da vida e mundo das coisas, a ideia de individuação ou de indivíduo em socialização, o tecido da esfera política pública, privada, o conceito de democracia deliberativa, os marcos dialéticos das racionalidades, entre a técnica, a perspectiva prática, a crítica e seus desdobramentos. Portanto, é uma vertente epistêmica que nos garante base teórica para tensionar e discutir desde os modelos de formação de professores, como também, a lógica que operam as metodologias e práxis pedagógicas.

Mentalidade científica: Ciência, Pensamento Crítico e Formação de Professores

Na arena atual da formação docente é consenso entre estudiosos (ZEICHNER, 2011; DINIZ-PEREIRA, 2011) a necessidade de superação da racionalidade instrumental para consolidar perspectivas de formação docente como intelectuais reflexivos, autônomos e cientificamente embasados em suas atuações.

Os estudos desenvolvidos pelo professor Diniz-Pereira, Zeichner (2011) e colaboradores, discutindo a pesquisa na formação de professores e no trabalho docente defendem a importância do movimento educadores-pesquisadores como potencial para se transformar em movimento contra hegemônico global, articulando experiências que buscam modelos críticos de formação (DINIZ-PEREIRA, 2011)

Ao traçar um panorama histórico sobre a importância da pesquisa-ação como perspectiva freireana de educação, os supracitados pesquisadores pontuam que em virtude do controle do Estado agenciado pelas estruturas do mercado financeiro, Banco Central, Fundo Monetário Internacional (FMI) impactam as Políticas Públicas e como consequência aprofundam a precarização da formação de professores incidindo nos modos bancários sobre os currículos, a didática, a organização do trabalho pedagógico.

Em linhas gerais, existe uma disputa de narrativas, de espaços, territórios, todas estas articulações são orientadas pela lógica do mercado financeiro, da obtenção de lucros concentrados nas contas e posses dos donos das grandes corporações, os velhos lobbies empresariais.

(...) diferentes modelos lutam por posições hegemônicas nos programas de formação de professores, de um lado aqueles que estão baseados no modelo da racionalidade técnica-modelos tradicionais e comportamentais de formação docente; de outro, aqueles baseados no modelo de racionalidade prática-

modelos alternativos, nos quais os professores constantemente pesquisam sua prática pedagógica cotidiana – e aqueles baseados na perspectiva crítica- os quais são explicitamente orientados para promover maior igualdade e justiça social. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p.34)

Mobilizar o saber científico para estabelecer rupturas com as experiências primeiras e avançar em elaborações mais conceituais é crucial para a formação do espírito científico. Quando se procuram as condições psicológicas do progresso da ciência, logo, se chega à convicção de que é em termos de obstáculos que o problema científico deve ser colocado (BACHELARD, 1996).

Destarte, a epistemologia bachelardiana levanta algumas questões no tocante ao conceito de limite do conhecimento científico: A concepção de conhecimento científico tem um sentido absoluto? Estamos nós encerrados num limite objetivamente fechado? Elaboramos o conhecimento científico numa trama de perguntas e respostas exatas e pontuais? Se essas respostas parecem lógicas e claras é porque certamente está apoiada em afirmações realistas e elementares (BACHELARD, 1996).

Assim, apontamos possibilidades construídas a partir da teoria da sociologia clínica do campo científico de Pierre Bourdieu:

Em outras palavras, é preciso escapar à alternativa da “ciência pura”, totalmente livre de qualquer necessidade social, e da “ciência escrava”, sujeita a todas as demandas político-econômicas. O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo global que o envolve (BOURDIEU, 2004, p. 21).

A educação é um campo científico, portanto, na concepção bachelardiana no desenvolvimento da prática pedagógica, os obstáculos epistemológicos propõem-se como “obstáculos pedagógicos”, ou seja, são limitadores da aprendizagem e elaboração do saber científico, uma vez que limita a atividade racional do aprendiz.

Bachelard (1996) critica o não-reconhecimento, pelos professores, da existência desses obstáculos para a formação do espírito científico, tendo em vista que estas barreiras não podem ser negligenciadas no processo de formação e na estruturação da aprendizagem dos sujeitos para a construção de uma mentalidade científica.

Para Paulo Freire (2019; 2020) o educador democrático não pode negar o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não está afiliado com o discurso bancário meramente transferidor.

Outrossim, o ensino não é transferência de conhecimento, envolve epistemologias, ética, estética, curiosidade e criticidade, em que não basta a boniteza do discurso, mas ao falar da construção do conhecimento, a ciência apresenta-se como elaboração que parte de problemas bem elaborados a partir de uma realidade concreta com sujeitos cognoscentes.

Nélio Bizzo (2009) destaca que o domínio de conhecimentos científicos básicos é indispensável até mesmo na realização de tarefas tão triviais como ler um jornal ou assistir televisão. Segundo o mesmo autor, a democratização do conhecimento científico requer mudanças em diversos aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, ainda ressalta que propor ao estudante a memorização de uma extensa lista de termos exóticos sem qualquer contextualização é comum aos modelos tradicionais de ensino, os quais necessitam ser superados.

A construção da mentalidade científica implica em rupturas com metodologias propedêuticas. Não é admissível que a educação em ciências se resuma a apresentar aos alunos notícias sobre os produtos da ciência. A ciência é uma postura, uma forma de coordenar pensamento e ação diante do desconhecido (BIZZO, 2009).

A mentalidade científica não se limita a processos descritivos de determinados fenômenos, mas na capacidade de relacionar outros objetos e experiências. A capacidade de problematizar com clareza é o que caracteriza a formação do espírito científico, conseqüentemente, a formação de professores precisa superar o crivo da transmissão e da ciência desinteressada.

A problematização na concepção freireana assume um sentido amplo que envolve aspectos políticos, econômicos, sociais e humanos (FREIRE, 2019;2020). A superação das contradições e antagonismos da sociedade decorre da capacidade crítica dos sujeitos de problematizar a realidade e assumir-se como agente transformador.

Portanto, a construção da mentalidade científica é a essência do saber elaborado que se traduz nas transformações e benefícios que a vida humana e em sociedade acessa, entretanto, como profissionais da educação, nos mais diversos campos de atuação, não podemos nos omitir em subterfúgios de uma possível neutralidade. A natureza uno e multidimensional da ciência é um fato, cabe aos pesquisadores, professores, estudantes e movimentos sociais traduzir esta ciência na arena do debate político e econômico.

Mentalidade Científica e Cidadania

Estudos desenvolvidos por Myriam Krasilchic e Martha Marandino (2007) sobre o estudante e a alfabetização científica têm muito a nos provocar. O conhecimento científico é carregado de significado e cumpre um papel no sentido de aprimorar a vida humana em sociedade, favorecer a qualidade de vida, criar condições mais equânimes, justas e solidárias de sobrevivência e de plenitude da vida.

O papel do pesquisador crítico ao refletir sobre ciência, epistemologias e formação docente é questionar os impactos positivos e negativos de qualquer resultado da pesquisa que culmina em saber produzido.

A sociedade paga impostos, o Estado investe em pesquisas, logo, entendemos ainda que os frutos da pesquisa deveriam beneficiar todas as pessoas sem distinção de

classe, gênero, etnia, raça, entretanto, a realidade é bem complexa e paradoxal. Na prática, o mercado financeiro não comprometido com as questões sociais interseccionadas pelas diversas formas de exclusão, evidenciam o lucro, o acúmulo de riquezas produzidas, o controle sobre o poder político como protagonistas, os efeitos nefastos desta ação do mercado neoliberal se reverberam em benesses, privilégios para os grupos sociais economicamente abastados e violências, exclusão, miserabilidade para maioria da população, esta realidade abate corpos específicos.

Que importância têm de alfabetizar cientificamente os sujeitos no processo de escolarização? Qual a importância da leitura e dos múltiplos letramentos na formação de crianças, jovens, docentes, sociedade em geral? Krasilchic; Marandino (2007) destacam que decidir sobre quais saberes serão essenciais para vivermos no mundo moderno é essencial para que acreditemos na educação como instrumento de combate a exclusão, logo é preciso ofertar a alfabetização científica para todos os níveis de escolarização e formação.

A ideia de ciência para todas as pessoas requer alfabetização científica e compreensão pública da ciência, ou seja, o exercício pleno da cidadania exige conhecimento, capacidade intelectual de argumentar, questionar e problematizar a realidade, logo, a principal estratégia das categorias elitistas neoliberais é cercar o direito a educação e fragilizar o papel social do conhecimento científico.

A ação contra-hegemônica, neste sentido, pauta-se na denúncia aos modelos bancários de educação, em escancarar a inconsistência formativa do ensino transmissivo e projetar a socialização de conhecimentos científicos orientando-se por perspectivas mais dialógicas e contextualizadas. A ação comunicativa ou ação dialógica neste sentido são essenciais no processo de formar sujeitos de sua própria práxis.

O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito (FREIRE,2019, p.16)

Como nós, pessoas livres para o exercício da nossa cidadania podemos nos apropriar do conhecimento científico de modo a desenvolver a capacidade intelectual de nos articular, nos movimentar como sociedade civil organizada, propor debate na cena política e costurar políticas públicas sem conhecimento científico?

Como assumir uma atuação crítica, ética e responsável sem conhecer o essencial das múltiplas áreas do conhecimento necessários para enfrentar os desafios postos pela sobrevivência e pelos mecanismos estruturais de exclusão? Os profissionais da educação assumem parcela significativa de responsabilidade neste processo. Não são apenas os cientistas responsáveis pela socialização do conhecimento científico, apesar de a eles

caber a função ética, profissional e cidadã de manter a população informada de suas descobertas. A articulação entre os diferentes profissionais conectados à produção e divulgação da ciência é uma meta que precisa ser alcançada efetivamente. (KRASILCHIC; MARANDINO, 2007).

A práxis problematizadora neste universo de questões que se entrelaçam quando falamos da formação de uma mentalidade científica não pode ser apresentada na cena apenas para conformar um viés praticista, mas, para ampliar as consciências críticas e reconfigurar o olhar para realidade. Esta nova percepção rompe com o crivo da naturalização das desigualdades, da pobreza e opressão para reconhecer que estes elementos são criados para condicionar a organização da sociedade aos ditames imperialistas, capitalistas, elitistas, excludentes e opressores.

Freire (2019) destaca que a concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, ou seja, objetificam-nos. A ação problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão.

Esta percepção da inconclusão humana e da historicidade que nos compõem nos permite pontuar como as questões de gênero, raça e classe são necessárias para se discutir a ideia de uma mentalidade científica, da natureza histórico-filosófica da ciência e da perspicácia necessária para socializar o conhecimento científico em sua lógica unidimensional transcendendo para multidimensionalidade da ciência e do saber historicamente elaborado.

Não é um exercício simplório, mas envolve o que Freire (2019; 2020) denomina de curiosidade intelectual. Entendemos que esta curiosidade é construída no exercício da reflexão crítica, problematizador, orientada pelo diálogo concreto, com conteúdo, sem fatalismos ou artifícios retóricos vazios que se distanciam da linguagem e dos códigos do povo.

Freire (1996) reforça a importância que têm a palavra autêntica, rigorosamente ética, já que a palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em verbalismo. Em suma é alienada e alienante. É uma palavra vazia, da qual não se pode esperar a denúncia.

A linha tênue entre a multidimensionalidade da ciência e o que é ou não é ciência não pode desconsiderar que nem todo saber científico ou conteúdo é de fato importante para os diversos grupos sociais, mas, por outro prisma, esses grupos estão produzindo

novos conhecimentos nas relações que estabelecem com a vida no cotidiano, e toda descoberta científica impacta direta ou indiretamente a vida das pessoas.

Os modos como operacionalizamos o conhecimento científico, a concepção de educação, de escola que estamos construindo geralmente destoam da complexidade do ato de socializar conhecimento e transpor saberes do campo acadêmico para o processo de escolarização das crianças jovens, adultos e idosos. Corroboramos com Krasilchic; Marandino quando afirmam que no mundo contemporâneo, promover a alfabetização científica, ou seja, produzir uma mentalidade científica, é dever de todos os tipos de profissionais e uma responsabilidade social.

É consenso que a formação da mentalidade científica não pode tomar apenas a transmissão de informações e produtos da ciência como centro do processo de formação e escolarização (KRASILCHIC; MARANDINO 2007).

Freire (2019) destaca que para o “educador-bancário”, na sua antialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas diz respeito ao programa sobre o qual dissertará a seus alunos. Nesta lógica o “educador-bancário” apenas responde ou reproduz respostas prontas sobre a realidade, e assim organizam linearmente seu conteúdo a ser reproduzido.

Ao contrário do modelo bancário, o educador-educando, dialógico, problematizador, reconhece nas interações que o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição, um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas, a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE,2019).

A percepção de que o conhecimento científico é verdadeiro, imune a questionamentos, distantes das demandas da população em geral, ainda é fortemente presente (KRASILCHIC; MARANDINO, 2007). Manter esta concepção equivocada sobre imutabilidade da ciência e do conhecimento científico é um dos obstáculos epistemológicos que impedem muitos de expandir seus estados de consciência e mobilizar o “espírito científico” (BACHELARD, 1996).

Pesa sobre nós professores, profissionais da educação transpor esta ciência cartesiana no processo de escolarização e construção de saberes em espaços formais ou informais. As rodas de leitura que desenvolvemos nas praças, nas comunidades, as visitas aos museus, grupos de estudos, nos diálogos sobre obras literárias ou livros acadêmicos, nestes espaços percebemos a necessidade de nos movimentar nas teias que traduzem a ciência academicista para os códigos de entendimento de povos e comunidades excluídas, invisibilizadas pelas estruturas de poder que marginalizam, subalternizam.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se

fazer “bancária” ou de pregar no deserto. Por isto mesmo é que, muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante (FREIRE, 2019, p. 55)

Socializar conhecimento, propor caminhos e estratégias de construção de uma mentalidade científica desde as fronteiras, das margens ao centro é o desafio que nos atravessa para este século. Uma parcela da responsabilidade está sobre nós educadores, principalmente na formação intelectual de crianças, homens, mulheres diversas para exercício pleno da cidadania.

Superar a condição de cidadão acrítico, que não questiona as fontes de informação, que se rende as máquinas de notícias falsas é um legado para nossa geração de intelectuais que assumem referenciais e modelos críticos como fundantes do nosso pensamento, da nossa práxis e atuação.

Precisamos reconhecer quem somos e situar com mais clareza as responsabilidades do contexto histórico que estamos inseridos. A construção de conhecimentos precisa levar em consideração o seu entorno, entretanto, conscientes que a ciência atual é base para a ciência no futuro, porém dependendo sempre de fatores sociais, políticos e econômicos (KRASILCHIC; MARANDINO, 2007).

Em linhas gerais comungamos com Paulo Freire (2019) sobre a importância de compreender os elementos históricos de um momento, época. Uma época se caracteriza pelo conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude.

A representação concreta da maior parte das ideias, valores, entendimentos, concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais das pessoas, constituem os temas da época. Estes, não somente implicam em outros que são seus contrários, às vezes antagônicos, mas também indicam tarefas a ser realizadas e cumpridas. Desta maneira, não há, como surpreender os temas históricos isolados, soltos, desconectados, coisificados, parados, mas em relação dialética com outros, seus opostos. Como também não há outro lugar para encontrá-los que não seja nas relações das pessoas com seu mundo. O conjunto dos temas em interação constitui o “universo temático” da época (FREIRE, 2019).

A construção da mentalidade científica é permeada por reflexões filosóficas, seus alicerces são fundamentados em perguntas, experimentação, aplicações, reaplicações, são processos com implicações políticas, éticas e econômicas.

A cultura científica, a mentalidade científica, democratização da ciência e compreensão intercultural dos saberes, exigem transformações na dinâmica que envolve a formação de professores, reconfiguração dos currículos, dos processos de escolarização, nas concepções de vida em sociedade, humanidade, política e sobretudo no exercício pleno da cidadania. Reconhecemos que o conhecimento empodera. Este

empoderamento precisa ser uma demanda assumida na coletividade. “Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos” (MELO NETO, 1968).

Por uma Mentalidade científica: algumas considerações

Portanto, tecemos aqui algumas considerações, longe da pretensão de concluir ou definir uma conceituação para o que propomos, propomos alguns elementos que nos permitam refletir, discordar, questionar, construir sentidos, significados e algum entendimento sobre a importância de uma *Mentalidade Científica* tomando como centralidade da construção teórica, Habermas, Gaston Bachelard e o brasileiro, Paulo Freire, reconhecemos que não foi um empreendimento fácil, mas, fazer ciência significa explorar rotas entre hipóteses, tentativas, equívocos, logo, é um convite a cada leitor deste texto a pensar e colaborar na construção de conhecimentos.

Compreender as ciências em suas diversas epistemologias e cosmovisões é um desafio que atravessa e mobiliza os pesquisadores do campo da educação e, de modo mais específico, da educação científica.

As discussões realizadas ao longo deste ensaio nos permitem sintetizar alguns elementos constituidores da *Mentalidade científica*. A leitura e discurso sobre a ciência são necessários, mais insuficiente. É importante considerar o papel da experiência pessoal, vivência e atuação nos bastidores de como a ciência de fato se constitui. Em segundo é necessário o desenvolvimento de certo cosmopolitismo e uma sensibilidade ao problema, como pontua Bachelard (1996, p. 22) “O historiador da ciência deve tomar as ideias como se fossem fatos, inserindo-as num sistema de pensamento. Um fato mal interpretado por uma época permanece, para o historiador, um fato, para o epistemólogo, é um obstáculo, um contra pensamento.”

A construção e refinamento do conceito de Ciência, do método científico e conhecimento da natureza da ciência é potencializado pelo contato com as grandes obras, os grandes clássicos e os grandes problemas do seu tempo. Mas também exige ação, a participação e o engajamento. É necessário a criação de um ambiente e de uma comunidade que exerça crítica, a investigação, interação e abertismo cosmopolita.

Das análises feitas neste texto identificamos como obstáculos a construção de uma mentalidade científica a confusão entre o público e o privado; ausência de uma esfera pública; negligência quanto aos fundamentos na organização dos processos formativos; Contexto mais de reprodução do que de produção na universidade; produtivismo e o academicismo de nossas instituições.

Os pedagogos licenciados são formados para ministrar aulas e elaborar o saber científico nas etapas iniciais da escolarização, desde a Educação Infantil, quando as noções corporais são trabalhadas e a relação das experiências de aprendizagem do corpo em interação com o mundo. Assim, como no Ensino Fundamental, com a introdução da

matemática elementar, dos aspectos geográficos, da origem da vida, do reino animal, vegetal, os minérios, as primeiras civilizações etc. É neste lugar que os contatos iniciais com o conhecimento científico acontecem mediados por professores, entretanto, o processo de escolarização é insuficiente e a licenciatura não abarca a realidade.

Os primeiros obstáculos para construção da mentalidade científica, possivelmente, instauram-se como consequência da estrutura e funcionamento da educação básica tão sucateada, excludente e dicotômica. Embora, a Teoria Crítica de Paulo Freire se apresente como aporte teórico nos modelos curriculares, concepções de ensino, na prática estamos distantes de práxis problematizadoras, realidade negada na tônica discursiva das políticas partidárias.

Para Freire (2019), a negação desta incoerência na análise da realidade ou na ação sobre ela é objetivismo. A negação da objetividade, na análise como na ação, acaba conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, cujos preceitos pautam-se numa única realidade, representada somente pelo eu empírico, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que tal realidade passe a ser criação da consciência.

O reducionismo da objetividade ou da subjetividade mitifica a violência e os mecanismos de coerção legitimados pela submissão do sujeito aos arranjos sociais excludentes. A conscientização crítica dos oprimidos opõe-se à dicotomização e à linearidade que nega a dinâmica da sociedade em que estamos inseridos (FREIRE, 1994).

A educação como prática de liberdade, contrapondo-se ao modelo bancário de educação, propõe desatar os sujeitos das amarras, bem como da natureza repressora que muitos oprimidos carregam em suas identidades. Dessa forma, a transmissão e o depósito de conhecimentos acríticos são confrontados pelo diálogo humanizador, é nesta perspectiva que pensamos a construção da mentalidade científica como perspectiva de superação dos processos de mitificação da realidade e da camuflagem da violência do capitalismo global.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode se basear numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens, como corpos conscientes como consciência intencionada no mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdo, mas da problematização dos homens em sua relação com o mundo (FREIRE, 2020, p. 38).

Desse modo, a rigorosidade intelectual e o exercício da curiosidade epistemológica não pode nos tornar um fatalista sobre a realidade ou assumir uma postura arrogante. A mentalidade científica é um movimento que se desenha em costuras e alinhavos diversos. Entre unidade da Ciência e a teia complexa do conhecimento de leis que regem a órbita do universo, que possamos cocriar condições para formar cientistas e gentes, gentes e cientistas.

Referências

- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BIZZO, Nélio. **Ciências Fácil ou Difícil?** São Paulo: Biruta, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais das ciências: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Unesp, 2004.
- CHALMERS, Alan F. **O que é ciência afinal?** Tradução: Raul Filker: 1ª. Ed. – São Paulo: Brasiliense, 1993.
- CUNHA, Márcia Borin da; PERES, Olga Maria Ritter; GIORDAN, Marcelo; BERTOLDO, Raquel Roberta; MARQUES, Glessyan de Quadros; DUNCKE, Angela Camila. As mulheres na ciência: o interesse das estudantes brasileiras pela carreira científica. **Educación química**, Volume 25 N° 4 Páginas 407 – 417. 2014
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio.; ZEICHNER, Kenneth M. **A Pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, José A.; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, Paulo; **Pedagogia do oprimido**. 71ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo; **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1987
- HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1968;
- HABERMAS, Jürgen. **Racionalidade e comunicação**. Trad. Paulo Rodrigues. Lisboa: Edições 70, 2002;
- KRASILCHIK, Myriam, MARANDINO Marta. **Ensino de Ciências e Cidadania**. 2ª ed. São Paulo: Editora Moderna. 2007
- MELO NETO, João Cabral de. **A educação pela pedra**. In: **Poesias Completas**. Rio de Janeiro, Ed. Sabiá, 1968
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica: Biopoder, Soberania, Estado de exceção e Política da morte**. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MOURA, Fabiana C.; CHAPANI, Daisi T. Problematizando o Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos. p. 125-147; In: **A Pesquisa e a Formação de Professores de Ciências e Matemática**. Daisi Teresinha Chapani, Ana Cristina Santos Duarte, Bruno Ferreira dos Santos (org.) – Curitiba: CRV, 2020.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e político na pós-modernidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2013

SCHENBERG, Mário. Formação da mentalidade científica. **Estudos Avançados**, 5(12), 123-151. 1991. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8610>

ZEICHNER, Kenneth M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio.;

ZEICHNER, Kenneth M. **A Pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Recebido: 30.08.2021

Aprovado: 13.12.2021



DOSSIÊ TEMÁTICO

Paulo Freire: olhares sobre a formação docente

Organizadoras

Simoni Tormohlen Gehlen (UESC)

Ana Paula Solino Bastos (UFAL)

Talamira Taita Rodrigues Brito (Uesb)



Apresentação do Dossiê

“Paulo Freire: Olhares sobre a formação docente”

Ana Paula Solino Bastos¹

Simoni Tormöhlen Gehlen²

No ano de 2021, Paulo Freire, educador nordestino e pernambucano, completaria 100 anos de vida e história. É inegável que seu legado tem contribuído significativamente para fomentar e fortalecer debates no âmbito político, social, econômico e, sobretudo, no contexto da educação pública brasileira, a qual, historicamente, vem sofrendo severas crises com a precariedade da formação docente, com a falta de investimentos públicos nas escolas e imposições de políticas educacionais neoliberais. No cenário das universidades públicas, há o enfrentamento dos cortes de verbas, ataques às pesquisas e ao conhecimento científico. Tudo isso foi profundamente agravado com a pandemia da Covid-19.

Apesar das correntes políticas conservadoras questionarem as contribuições do legado deste educador pernambucano, Paulo Freire continua sendo um dos autores mais pesquisados e citados no mundo. Sendo assim, utilizar algumas de suas ideias, em especial nas escolas, é um ato de resistência, principalmente, em tempos de desgaste da democracia em nível nacional.

Historicamente, Paulo Freire iniciou seu trabalho no contexto da Educação de Jovens e Adultos, com foco na formação de um sujeito para compreender e atuar na sua realidade, ou seja, para o exercício da cidadania. A inserção de algumas ideias de Freire no âmbito da escola brasileira tem início, de forma mais efetiva, no período em que ele atuou na secretaria municipal de Educação em São Paulo no final dos anos de 1980. Essa experiência impulsionou diversos estudos e práticas sobre a contribuição de seus pressupostos para a Educação Básica e Ensino Superior, a exemplo daquelas realizadas nas redes de ensino em diversos municípios do Brasil (DELIZOICOV; DELIZOICOV; SILVA, 2020).

A utilização das ideias de Paulo Freire tem contribuído de forma significativa para discussões relacionadas a diversos aspectos no contexto escolar, como na organização do currículo, na elaboração de atividades didático-pedagógicas para a sala de aula, na reestruturação de Projetos Políticos Pedagógicos e na formação de professores. E, nesse sentido, seu legado tem movido diversos pesquisadores de diferentes áreas de

¹ Universidade Federal de Alagoas -Campus Sertão, Delmiro Gouveia, Alagoas, Brasil. E-mail: ana.bastos@delmiro.ufal.br

² Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail: stgehlen@uesc.br

conhecimento para realizarem pesquisas tomando como ponto de partida a complexidade do contexto real em que o sujeito vive, marcado por contradições sociais, sendo que, para a sua compreensão, há necessidade de uma visão interdisciplinar. Essa é uma perspectiva que, cada vez mais, vem sendo encontrada nas investigações científicas, como é possível observar no presente Dossiê, em que os estudos envolvem, por exemplo, áreas de Ensino (Química, Biologia, Geografia, Matemática, História, Artes etc.), bem como a Psicologia, Direitos Humanos, Gestão Escolar, Formação Profissional etc.

Dentre as categorias freireanas consideradas fundamentais para uma educação crítico-emancipatória, também presentes nos estudos do Dossiê, está a dialogicidade, a problematização e a compreensão do “Ser Mais” (FREIRE, 1987). No contexto da formação permanente de professores, esses conceitos são essenciais para a constituição de sujeitos coletivos, autônomos e participativos. Sendo assim, o diálogo e a problematização, numa dimensão epistemológica, possibilitam compreender a produção de saberes e conhecimentos a partir da escuta e diálogo com o Outro, tendo como referência situações de injustiças vivenciadas pelos sujeitos.

Tal formação somente é possível se o/a educador/a tiver consciência de sua inconclusão, ou seja, o exercício do “Ser Mais”. É por meio dessa concepção de inconclusão que o/a educador/a tem a possibilidade de superar alguns obstáculos gnosiológicos, como o medo da liberdade, a negação da descontinuidade na produção do conhecimento científico, a pretensão da verdade científica e a arrogância epistemológica (ALVES; SILVA, 2015). Por exemplo, é preciso superar o medo de exercer a práxis pedagógica coerente com a pedagogia libertadora e comprometida com a mudança da sociedade, de modo que a organização dos processos educativos esteja alinhada a uma dimensão humanizadora.

Entende-se que o ideário freireano é possível e viável para o exercício da cidadania e, sobretudo, para entender que os problemas presentes na sociedade não podem ser encarados como fenômenos imutáveis, frutos de visões e discursos fatalistas. O esperar crítico por um novo tempo é uma atitude de resistência e resiliência, sem a qual não há possibilidade para começar a mudança, tampouco concretizar os sonhos possíveis (FREIRE, 1992). É nessa perspectiva de uma práxis humanizadora que os artigos deste Dossiê têm apresentado aspectos da contribuição de Paulo Freire.

No presente Dossiê, comemorando os 100 anos de Paulo Freire, são apresentados 18 artigos, produzidos por pesquisadores de diferentes regiões do Brasil, que trazem reflexões teóricas, resultados de pesquisas e relatos de experiências, relacionando as ideias de Paulo Freire com a formação docente em diferentes níveis e modalidades, assim como, com o trabalho pedagógico em instituições de educação básica e superior.

Referências

ALVES, A. H. B.; SILVA, A. F. G. Manifestações de Obstáculos Gnosiológicos para a Seleção de Conteúdos na Implementação de um Currículo Crítico em Ciências Naturais.

Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 8, n. 1, 2015, p. 181-207.

[https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-](https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2015v8n1p181/29305)

[5153.2015v8n1p181/29305.](https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2015v8n1p181/29305)

DELIZOICOV, D.; DELIZOICOV, N. C.; SILVA, A. F. G. Paulo Freire e o ser humano em processo de formação permanente. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 14, n.26, 2020.

[http://dx.doi.org/10.22420/rde.v14i29.1155.](http://dx.doi.org/10.22420/rde.v14i29.1155)

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

A experiência do Pibid na UEMA sob os olhares freireanos: objetivos, metas e estratégias de formação profissional do Pibid na UEMA

The experience of pibid in uema under the freirean eyes: objectives, goals and professional training strategies of Pibid at UEMA

*Maria Goretti Cavalcante de Carvalho¹
Deuzimar Costa Serra²*

Resumo

Este texto aborda reflexões sobre a experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, por meio do seu projeto institucional de iniciação à docência (2018), definido por objetivos, metas e estratégias de formação inicial, sob os olhares freireanos voltados para a crítica sobre os saberes da prática docente, na medida em que se torna um profícuo diálogo entre a teoria e a prática – a práxis. Reflete-se sobre a projeção das instituições formadoras, as suas ações para consolidar a iniciação à docência de estudantes de cursos de licenciatura, e as contribuições freireanas para a se pensar a formação inicial com experiências no cotidiano escolar. Pontua-se que o desenvolvimento dos projetos de iniciação à docência depende da sensibilidade e da percepção da singularidade, sobre a ambiência escolar, alinhando-se os seus objetivos a um referencial teórico que discuta as recentes questões educacionais, com vistas à construção de conhecimento escolar, no âmbito da formação inicial. O objetivo é refletir sobre a iniciação à docência, buscando na escola um espaço de formação e problematização dos processos constituintes da práxis educativa. Indica-se que a iniciação à docência pode ser uma experiência dialógica positiva com o ambiente escolar, um espaço próprio de atividades relacionais, como possível ampliação da consciência crítica do professor em formação, sobre a utilização deste espaço de atuação profissional como uma ambiência sensorial para a produção do conhecimento nas práticas docentes.

Palavras-chave: Práxis educativa. Paulo Freire. Pibid.

Abstract

This text addresses reflections on the experience of the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching – Pibid, of the State University of Maranhão – UEMA, through its

¹ Professora Adjunta II do Departamento de Educação e Filosofia, do Centro de educação, Ciências Exatas e Naturais – CECEN, da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Doutora em História, pela UNISINOS; Mestre em educação e Licenciada em pedagogia, pela UFMA. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMA. goretticavalcante2008@yahoo.com.br

² Professora Adjunta II e Diretora do Centro de Estudos Superiores de Codó-CESSD/UEMA; Doutorado em Educação-UFC; Pós-doutorado em Políticas educativas na abordagem da ação pública (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa-Portugal). Pesquisadora e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão da Educação-GEP-PPGE. deuzimarserra@professor.uema.br

institutional project for initiation to teaching (2018), defined by objectives, goals and training strategies initial, under Freire's perspectives aimed at criticizing the knowledge of teaching practice, insofar as it becomes a fruitful dialogue between theory and practice – praxis. It reflects on the projection of educational institutions, their actions to consolidate the initiation to teaching of undergraduate students, and Freire's contributions to thinking about initial training with experiences in everyday school life. It is pointed out that the development of teaching initiation projects depends on the sensitivity and perception of uniqueness, on the school environment, aligning its objectives with a theoretical framework that discusses recent educational issues, with a view to building school knowledge, in the context of initial formation. The objective is to reflect on the initiation to teaching, seeking in the school a space for training and problematizing the processes that constitute the educational praxis. It is indicated that the initiation to teaching can be a positive dialogic experience with the school environment, a proper space for relational activities, as a possible expansion of the critical awareness of the teacher in training, about the use of this space of professional activity as a sensory environment for the production of knowledge in teaching practices.

Keywords: Educational praxis. Paulo Freire. Pibid.

Introdução

Este texto trata das relações que se tecem entre a iniciação à docência, os seus objetivos, metas e estratégias de formação inicial, sob olhares freireanos, no âmbito do projeto institucional³ do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Entre estas relações há ações projetadas pela UEMA para oportunizar a iniciação à docência aos estudantes dos seus cursos de licenciatura, por meio de seu projeto institucional, no sentido de fortalecer a formação inicial do docente, alinhada aos saberes fundamentais da prática pedagógica na perspectiva dialógica. Nessa perspectiva, o projeto institucional de iniciação à docência da UEMA afilia-se ao que corrobora Freire, quando nos orienta para o seguinte:

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. (FREIRE, 2016, p.25)

É nesse sentido, que as reflexões sobre a temática da iniciação à docência e do desenvolvimento dos diversos projetos institucionais têm se tornado, ao longo dos últimos anos, um dos campos mais profícuos de pesquisa, análise, reflexões e discussões,

³ Projeto institucional de iniciação à docência submetido ao Edital CAPES/Pibid N° 07/2018, aprovado e cadastrado na Plataforma Capes de Educação Básica. É o documento organizado na forma determinada pela CAPES/MEC, a ser apresentado pelas IES habilitadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, uma política nacional de formação de professores, conforme as orientações de editais bienais.

razão pela qual diferentes áreas do conhecimento têm analisado essa perspectiva da formação docente. A Pedagogia da Autonomia, obra importante de Paulo Freire (2016), é uma referência para se compreender melhor os fenômenos da prática pedagógica e suas manifestações na produção do conhecimento, assim como para se avaliar os impactos das inserções dos licenciandos no ambiente escolar e as suas relações com os mais diversos elementos sociais, como a cultura, a política e a educação. Nessa perspectiva, faz-se necessário observar nas projeções para a iniciação à docência que:

[...] Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 2016, p.26).

Nessa direção, o Projeto Institucional da UEMA desenvolveu-se alicerçado nos princípios norteadores do referido Pibid, cujas linhas principais contemplam a valorização do magistério e a interação de licenciandos com os professores da rede pública de ensino, imprescindível para o conhecimento e vivência, reconhecimento e valorização no/do espaço da escola pública de educação básica, como lugar de construção do conhecimento na formação estética e ética de professores. Tudo isto, “criticamente exercitando a capacidade de aprender” (FREIRE, 2016, p. 27), e desenvolver aquilo que o autor trata de “curiosidade epistemológica”.

O referido projeto institucional envolveu áreas de forte impacto pedagógico, uma vez que promoveu a implementação de uma proposta de iniciação didático-pedagógica que articulasse metodologias ativas com práticas inovadoras na inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, ao tempo em que desenvolviam reflexões sobre os conhecimentos básicos das áreas envolvidas: Filosofia, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes, História e Pedagogia. Estas áreas foram reconhecidas com vistas no letramento científico, considerando igualmente outra área que mostra diferente contexto de produção humana, como a história. Nessa oportunidade, os licenciandos dos primeiros períodos dos seus cursos tiveram mais condições reais de laboratório nas escolas da rede pública de ensino, além de estabelecerem um diálogo direto com professores, supervisores e gestores destes contextos de ensino-aprendizagens.

Este texto enfatiza as ações de um projeto de iniciação à docência que ratifica o compromisso de cada educador com a formação integral do cidadão e com a necessidade de incluir o estudante como sujeito principal e protagonista do processo de sua formação docente. Mas, para que esse compromisso fosse fortalecido, em sua integralidade, o docente aprendiz deveria estar assenhoreado dos novos processos de aprendizagem dos saberes da prática docente e das novas circunstâncias socioculturais e políticas que o geraram. Deveria julgar-se autônomo e competente no saber e no saber-fazer. E isso só seria possível se as relações estabelecidas entre a escola e a universidade oportunizassem a articulação teoria e prática consciente – a práxis, o que aconteceu.

Estratégias e objetivos de institucionalização da iniciação à docência

A Institucionalização da Iniciação à Docência é fato no processo de formação docente da UEMA. O Pibid teve início na IES em 2013, e desde então vem se consolidando como uma política institucional de formação de professores, pela sua natureza formativo-reflexiva.

Neste contexto, foram pensadas estratégias de Institucionalização da Iniciação à Docência: - os cursos de Licenciatura desta IES são habilitados e incentivados a valorizarem a Iniciação à Docência e participarem do Pibid, reconhecendo a carga horária das atividades realizadas pelo discente no Programa como horas de prática como componente curricular ou de atividades teórico - práticas; - há designação de servidores para compor a Coordenação Institucional da UEMA, para a elaboração do Projeto de Iniciação à Docência; e - a criação de um Colegiado de Articulação dos Cursos de Licenciatura para discutir, debater e avaliar os efeitos da Iniciação à Docência, na Universidade e na Escola de Educação Básica.

E, ainda objetivando intensificar o diálogo com as escolas para a otimização do uso de diversos espaços formativos da escola no intuito de desenvolver, testar, executar e avaliar estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, a UEMA disponibilizou capacitações para o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos que resultassem em oportunidades de construção de conhecimentos para professor em formação.

As ações institucionais projetadas para a iniciação à docência na UEMA estão alinhadas aos objetivos do seu Projeto Institucional do Pibid, que contemplam o processo de indução, inserção e fomento da iniciação à docência, à valorização e à qualificação da formação inicial de professores para a educação básica, na articulação teoria e prática, em uma parceria entre as IES e a rede de escolas públicas de educação básica. Tudo isto na prática pesquisadora e na perspectiva de que:

[...] Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2016, p. 30).

Com base nesse pensamento freireano, a UEMA organizou o seu Projeto Institucional do Pibid (UEMA, 2018) para incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, potencializando no bolsista de iniciação à docência a capacidade de identificar os problemas concernentes à prática educativa, como uma prática docente de indagação, de busca e pesquisa, utilizando o referencial teórico-metodológico freireano, cuja linha investigativa convoca o desenvolvimento da formação de professores na superação de limitações que impedem a transformação de práticas

docentes disponível para compreender suas causas e consequências, e propor alternativas de solução.

Em função disso, cada licenciando foi convocado a assumir e se perceber um pesquisador, alinhado aos seguintes objetivos específicos do referido projeto:

[...] I - contribuir para a valorização do magistério, com uma formação sólida que subsidie a capacidade de relacionamento interpessoal no ambiente de trabalho; II - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; III - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; IV - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; V - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VI - contribuir para que os estudantes de licenciatura se apropriem da cultura escolar, construída no magistério, por meio da reflexão sobre saberes, fazeres e peculiaridades do trabalho docente (UEMA, 2018, p. 01).

A inscrição da UEMA no Pibid (Edital CAPES, nº 07/2018) deu-se com um Projeto Institucional composto de 8 (oito) subprojetos⁴, nos diferentes níveis da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, cuja possibilidade era o confronto entre a teoria e a prática na realidade escolar. Este Projeto Institucional de Iniciação à Docência esteve alinhado com todos os objetivos dos seus subprojetos, no sentido de articular e potencializar experiências dos licenciandos no cotidiano escolar. Nesta perspectiva, os subprojetos se articularam consolidando uma unidade de ações no âmbito dos componentes curriculares: Filosofia, Artes, Pedagogia, Letras, História e Matemática, nos contextos das escolas municipais e estaduais de São Luís, Caxias, Bacabal e Timon- MA. Foi uma consolidação dialógica de ações que permitiu o desenvolvimento de aptidões e métodos na aplicação dos conhecimentos, construídos no ambiente acadêmico, na relação entre Universidade e a Educação Básica, no desenvolvimento profissional docente, na formação do professor leitor, no desenvolvimento da atitude docente, na formação do professor pesquisador, na qualificação do ensino e no desenvolvimento de novas metodologias de ensino e do trabalho colaborativo.

Esta unidade do referido projeto foi compreendida na articulação dos diversos subprojetos e respectivas experiências de ensino e de resolução de problemas na sala de aula e dos processos de ensino, com trocas, experiências e vivências práticas nas escolas, bem como intercâmbios entre as Universidades. Nos relatórios de atividades dos

⁴ Subprojeto corresponde ao conjunto de núcleos de iniciação à docência agrupados por componente curricular ou curso (EDITAL CAPES/Pibid 07/2018).

participantes, nota-se muita curiosidade e expectativa sobre o ofício de ser docente, o que levou a muitos concluírem em “[...] saber que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2016, p.47).

Para coordenar este projeto institucional, o plano de atividades dos subprojetos foi definido com base nos princípios da iniciação à docência⁵, cujos eixos fundam um trabalho que garantisse a inserção de cada subprojeto, construído coletiva e qualitativamente, com autonomia⁶, para a “leitura de mundo” freireana. Em função disto, foram pensadas as seguintes linhas diretrizes: formação docente, com a construção dos conceitos próprios do processo ensino-aprendizagem, da compreensão de políticas educacionais); grupos de pesquisa, com o rigor necessário para a construção do conhecimento da realidade escolar; organização de estudos sobre o currículo e a relação universidade-escola; e avaliação, em plena conformidade com os princípios da iniciação à docência – Pibid, uma vez que foram desenvolvidas atividades em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação; valorização do trabalho coletivo e interdisciplinar; objetividade pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem, com as devidas críticas aos objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular; além de estimular a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares; e o aperfeiçoamento das habilidades de leitura, de escrita e de oralidade do licenciando.

Enfatiza-se que, embora os objetos de conhecimento e a intencionalidade da BNCC não estejam na perspectiva freireana, é possível seguir as indicações da base pela própria autonomia pedagógica, construída a partir do compromisso e da responsabilidade dos docentes e estudantes. Ratifica-se que há espaços para o trabalho dialógico e para a crítica, com leitura das condições de produção da realidade do processo de ensino-aprendizagem escolar. Além disso, o plano de atividades dos componentes curriculares aponta para a possibilidade de estimular a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares; e o aperfeiçoamento das habilidades de leitura, de escrita e de oralidade do licenciando.

⁵ **São princípios da iniciação à docência**, apresentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal da Educação Superior (CAPES): I. o desenvolvimento de atividades em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação; II. valorização do trabalho coletivo e interdisciplinar; III. intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular; IV. estímulo à inovação, à ética profissional, à criatividade, à inventividade e à interação dos pares; e V. aperfeiçoamento das habilidades de leitura, de escrita e de fala do licenciando. (EDITAL CAPES N° 7/20218, item 9.7.1).

⁶ Aqui, podem ser considerados os seus significados comuns: autogoverno, emancipação, independência, liberdade, soberania (HOUAISS, 2003). Estes significados devem ser analisados na esfera filosófica, trazendo as convicções freireanas para as buscas de indícios do escopo do projeto ético kantiano, vez que é estabelecido um imperativo, do qual a razão se fundamenta para o agir autônomo em busca de uma lei que universalize nossas atitudes (KANT, 2006).

Os licenciandos tiveram a oportunidade de utilizar tecnologias da informação e da comunicação, que já são disponibilizadas a serviço dos docentes da UEMA, em face das transformações por que passa a sociedade, ao abrir as portas do ensino superior para múltiplas pessoas e segmentos.

Conforme o Projeto Institucional do Pibid/UEMA (2018), o trabalho foi realizado em grupos dos subprojetos, e considerou as seguintes etapas:

1 - Preparação - reunião inicial com os estudantes, onde foi discutida a proposta do Projeto Institucional de Iniciação à Docência - Pibid, para ser trabalhada em cada dimensão. Na oportunidade, os professores provocaram problematizações por parte dos estudantes, o que gerou temas, que aos poucos foram sendo definidos, articulados com as suas áreas específicas do conhecimento. A organização inicial das atividades ocorreu na perspectiva de que:

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 2016, p.27).

Esse processo de aprendizagem, sob os olhares freireanos através dos saberes necessários à prática docente, com rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, etc. (FREIRE, 2016), deu-se na formação de equipes, de acordo com temas escolhidos. Cada equipe tomou ciência e discutiu as ações, específicas de cada subprojeto, que nortearam todas as atividades a serem desenvolvidas ao longo do Projeto Institucional. É importante ressaltar, que um mesmo tema poderia ser investigado nas diversas dimensões, ampliando o conhecimento sobre o mesmo e proporcionando uma continuidade no processo investigativo, ponto principal da Prática como Componente Curricular. Neste sentido, os saberes prévios dos licenciandos foram respeitados, sobretudo, sob o pensamento de Freire (2016, p. 17), “os saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas, também, [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”.

A etapa de preparação foi fundamental para o sucesso do Projeto Institucional, uma vez que era o momento de socialização, sensibilização e, dependendo da motivação dos alunos, implicaria em resultados mais satisfatórios.

2 - Desenvolvimento - foi o momento em que as equipes realizaram as atividades previstas nos seus subprojetos, dentre as quais se destacam a pesquisa bibliográfica; elaboração de instrumentos de coleta de dados (questionários, formulários, roteiro de observação); a pesquisa-ação; pesquisa-participante; aplicação dos instrumentos de coleta de dados; tabulação e análise dos dados coletados e elaboração de relatórios: da

investigação e da realização das atividades de regência. Nesta etapa, embora fossem detalhados os pontos importantes de execução, as exigências sobre a apreensão da realidade da iniciação à docência convocaram os licenciandos a experimentarem a sua natureza. O diálogo entre docência e pesquisa é uma relação necessária. Conforme Freire (2016), não há ensino sem pesquisa, pois enfatiza que, “como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (FREIRE, 2016, p. 35). Neste sentido, as atividades foram desenvolvidas.

3 - Apresentação dos resultados - os resultados obtidos pelas equipes foram apresentados durante Seminários de Prática, do Encontro de Iniciação à Docência (ENID), evento realizado pela UEMA, como forma de incentivar os seus estudantes a refletirem e valorizarem a Iniciação à Docência. O tema trabalhado foi “A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: coformação, aprendizagens e vivências pedagógicas”, com quatro eixos temáticos: 1 - Processos de ensino e aprendizagem – com ênfase na inovação tecnológica, metodológica, práticas docentes e práticas aplicadas na alfabetização e no letramento científico; 2 - Políticas públicas e identidade docente - com ênfase em referenciais políticos e epistemológicos da profissão; 3 - Políticas educacionais, avaliação e currículo – com ênfase nas novas demandas curriculares para identidade docente e o processo de avaliação no cotidiano das escolas de educação básica; e 4 - Educação, diversidade e inclusão social – com ênfase na relação entre fundamentos teóricos e metodológicos.

A participação dos licenciandos contemplou desde a organização do referido evento até a sua consolidação, com a exposição dos resultados de suas pesquisas, utilizando diversas formas, como: comunicação oral, pôster, exposição, etc.

Todas as etapas citadas foram realizadas sob a orientação dos coordenadores de áreas, com a colaboração dos supervisores das escolas que aderiram ao Pibid através de edital da CAPES.

2 - Avaliação - em relação aos estudantes, o processo avaliativo da Prática se deu ao longo da realização das etapas da pesquisa desenvolvidas, considerando o envolvimento em cada etapa. Foram utilizados os critérios de autonomia, curiosidade, iniciativa, respeito, responsabilidade, envolvimento grupal, pontualidade no cumprimento do cronograma estabelecido, cientificidade dos documentos elaborados (projeto, instrumentos de coleta de dados, relatório, roteiro da apresentação oral, etc.), fundamentação teórica e oralidade na apresentação durante o seminário, além da autoavaliação. Em relação aos docentes, foram realizadas reuniões, tendo como base o diálogo para a mediação do conhecimento e das relações entre os atores e suas expectativas sobre a experiência no Pibid, além de depoimentos dos alunos e autoavaliação:

[...] A experiência escolar no desenvolvimento do projeto e realização das atividades foi muito enriquecedora para a formação docente, as atividades realizadas foram planejadas a partir de discussões sobre objetivos de

aprendizagem e modos de ensino. Ressaltamos então, um contínuo artifício de discussões e atividades, mantendo em andamento a pesquisa. (Relato de Experiência no Pibid. Núcleo de Pedagogia – Alfabetização. Timon – MA, 2018).

No contexto da execução do Projeto Institucional do Pibid (2018), notou-se que se aprende muito com a escola e com os saberes experienciais dos professores, como Tardif (2014) nos ensina. Para o autor não há separação entre relação teoria e prática, pois, na prática há teoria e na teoria há prática, e que são os atores, os sujeitos, que dão vida a prática docente.

Destaca-se outra contribuição da iniciação à docência que é a ampliação da consciência sobre a pesquisa universitária na área da educação e na prática do ofício de professor. Esta deve ser regida pela relação entre teoria e prática, pois ambas as áreas são portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e de ações, e ambas comprometem os atores, seus conhecimentos e suas subjetividades. Nessa perspectiva, a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes (TARDIF, 2014, p. 230). Neste sentido, Zeichner (2003) considera a necessidade de o professor atuar como prático reflexivo, e valoriza tanto as teorias pessoais como as teorias ditas “elaboradas” pela Universidade.

Metas do projeto de iniciação à docência (2018)

As metas são os valores que a UEMA buscou a partir dos indicadores do referido projeto. Podem-se citar as cinco metas definidas:

[...] 1 - Elevação da qualidade da formação do professor em nível superior a partir da articulação entre teoria e prática; 2 - Planejamento e execução de atividades pedagógicas, com criticidade sobre a profissão docente, desenvolvidas nos diferentes espaços escolares (salas de aula, laboratórios, espaços recreativos desportivos, ateliês e secretarias; 3 - Compreensão crítica dos objetivos presentes na BNCC, sua estrutura organizacional e mudanças ocorridas a partir de sua aplicação no currículo e organização das atividades pedagógicas dos diferentes componentes curriculares; 4 - Desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades de leitura, escrita e fala por meio de propostas de inovação metodológica e recursos didáticos para as diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares da educação básica; e 5 - Compreensão e análise do contexto educacional, onde foram realizadas as atividades dos subprojetos por meio de observações, análises de documentos e participação nas instâncias colegiadas da instituição escolar. (UEMA, 2018, p. 3)

A meta mais importante foi a “elevação da qualidade da formação do professor em nível superior a partir da articulação entre teoria e prática”, a partir da inserção do maior número possível de licenciandos no cotidiano de escolas parceiras, pela mobilização institucional, através de editais de seleção de discentes, realizada pelos professores coordenadores de área. Foram inseridos 193 (cento e noventa e três)

bolsistas e muitos voluntários de oito cursos de três *campi* da UEMA: Pedagogia, Letras (Língua Inglesa), História, Filosofia, Artes, do Campus São Luís-MA; Letras (Língua Portuguesa), do Campus de Bacabal – MA; Matemática, do Campus de Caxias – MA; e Pedagogia, do Campus de Timon – MA, nos contextos das escolas municipais e estaduais maranhenses.

Além desta principal meta, outras fizeram parte do referido projeto, como: planejamento e execução de atividades pedagógicas, com criticidade sobre a profissão docente, desenvolvidas nos diferentes espaços escolares (salas de aula, laboratórios, espaços recreativos desportivos, ateliês e secretarias). O objetivo dessa meta foi mobilizar os estudantes bolsistas, voluntários e supervisores, para planejarem as suas ações com rigor, responsabilidade, conforme as suas habilidades e competências de cada componente curricular.

Foi necessária a prática de leitura para o aperfeiçoamento de habilidades da escrita e oralidade, com atividades de produção de textos sobre as temáticas trabalhadas, com apresentações orais de seus trabalhos. Somado a isso, houve a realização de importantes experiências com a articulação entre teoria e prática, manifestadas em expressões de autonomia diante da formação de identidade docente. Nessa perspectiva, a formação inicial de futuros professores da educação básica deu-se em uma sistemática definida de produção de materiais didáticos, grupos de estudos, registros escritos de atividades pedagógicas, relatórios sobre práticas elaboradas e aplicadas.

Durante a execução do projeto institucional do Pibid/UEMA (2018), muitas discussões buscaram compreender o nível de valorização do magistério, como outra meta importante. Em função disto, foram realizados debates, intervenções pedagógicas, estudos que tratam da valorização do papel do docente na sociedade, além de realização de seminários para a discussão dos desafios a serem enfrentados, acerca da profissão docente, e possíveis soluções. Com esse propósito, e sob os olhares freireanos, pensar na prática educativa-crítica, como tarefa mais importante, pois a partir desta é possível:

[...] propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 2016, p.46)

No mesmo passo, outra meta igualmente importante foi potencializar a articulação entre a Universidade e as Escolas parceiras, com a estratégia da realização de encontros semanais e reuniões mensais entre estas instituições para refletirem o papel de cada uma na formação inicial dos licenciandos, respeitando a sua curiosidade e a autonomia do pensamento de cada um. E aqui, incansavelmente traz-se Paulo Freire, para não se perder de vista que: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um

imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2016, p. 66).

Nos encontros semanais, participavam os estudantes bolsistas, voluntários e supervisores nas escolas, para planejarem, pesquisarem e consolidarem atividades de pesquisa, vivências nos espaços escolares para o reconhecimento de suas funções. Nesse sentido, os estudantes reconheciam a importância da secretaria da escola, do espaço da coordenação pedagógica, das salas de aula, do pátio de vivência dos alunos das escolas e reconhecer o potencial de atividades nestes espaços, para observar as relações de aprendizagem em outros espaços fora da sala de aula. Outras atividades precisaram da orientação dos coordenadores das áreas e dos gestores das escolas para o devido reconhecimento das condições de planejamentos, conforme a dinâmica curricular de cada escola. Mensalmente, a coordenação institucional reunia com os coordenadores de área e os supervisores a fim de ampliarem a consciência sobre a execução do projeto institucional.

A articulação entre teoria e prática foi uma meta imprescindível do projeto, e teve como estratégia a sistematização de materiais educativos, elaboração de sequências didáticas, produção de páginas virtuais, produção de oficinas, grupos de estudos sobre metodologia de ensino e teorias da aprendizagem, relatos de experiências que tratem de conteúdo específico de modo prático. A produção de materiais didáticos, grupos de estudos, registro escrito de atividades pedagógicas, relatórios sobre práticas elaboradas e aplicadas foi uma das estratégias da meta relacionada ao produto final do projeto.

As atividades contemplaram o estudo do contexto educacional. Os participantes de cada subprojeto buscaram compreender o contexto sociocultural das escolas para o devido planejamento de ações investigativas e de intervenções didático-pedagógicas. E para o desenvolvimento de ações nos diferentes espaços escolares – como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias, foi muito importante a construção do diálogo com os conceitos para a compreensão da realidade escolar, além da articulação dos membros do programa com a comunidade escolar no desenvolvimento de ações em outros espaços além da escola, como ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos ou virtuais.

Nessas ações, houve significativa participação dos estudantes bolsistas e voluntários e dos supervisores nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados; análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos ligado ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica.

Incluem-se nessa abordagem outros pontos necessários, como a leitura e a discussão de referenciais teóricos educacionais contemporâneos e de formação para o estudo de casos didático-pedagógicos; cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação

básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didáticas dos conteúdos. Para este momento, além da perspectiva de educação pensada por Paulo Freire, foram utilizadas as construções teóricas de Antônio Nóvoa, Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta, Dermeval Saviani e outros que estiveram nesses diálogos acerca da formação docente e os seus saberes necessários.

O desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluíram metodologias ativas, o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos, como jogos educativos, oficinas de ambientação virtual de aprendizagem no Núcleo de Tecnologia para a Educação – UEMANET, dentre outros tão quanto importantes. Além disso, houve a sistematização e registro das atividades realizadas no âmbito do subprojeto, com previsão de um artigo ou relato de experiência, como produção individual de cada discente. Em função disso, os estudantes foram orientados para a organização rigorosa de suas ideias sobre os saberes de sua profissão, com fundamentos teóricos, mas com a convicção de que “[...] testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 2016, p. 26).

As metas e estratégias do Projeto Institucional de Iniciação à Docência da UEMA (2018) estiveram em uma articulação necessária entre os seus subprojetos, com saberes imprescindíveis para a sua realização: a ética, que é a própria dignidade do aprender problematizado; a estética, que é a “boniteza” do processo de aprendizagem; a autonomia, aprendido sem pressão, e a criticidade, que é o primeiro passo para a autonomia do pensamento.

Diálogo entre a UEMA, os subprojetos e o projeto de iniciação à docência

Os subprojetos foram desenvolvidos de modo que as experiências e saberes construídos por meio de cada um deles pudessem ser compartilhados entre os demais, culminando, assim, no realinhamento dialógico das atividades comuns e no fortalecimento do Projeto de Iniciação à Docência proposto pela instituição. A ideia consistia em valorizar as aprendizagens significativas, referentes aos temas transversais da vida prática, quanto à formação de professores, no âmbito das realidades educacionais contextualizadas, com respeito aos saberes dos educandos, construídos socialmente pelos estudantes na prática comunitária, e à escola, com a compreensão de:

[...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2016, p. 17).

Com efeito, os encontros de discussões teórico-metodológicas se mostraram necessários aos direcionamentos na busca de fazer articular os subprojetos. Ao envolver a coordenação institucional, docentes coordenadores de áreas, supervisores e representações de estudantes bolsistas do Pibid de cursos distintos, tais espaços de discussão tenderam a proporcionar ainda mais inteligibilidade ao Projeto Institucional. De tal modo, vislumbraram-se três modalidades de encontros: a primeira, por área do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas; a segunda, de âmbito intermunicipal; a terceira, por fim, de extensão geral, ou seja, um fórum composto por agentes de todos os subprojetos. Assim, os dilemas, desafios e paradoxos educacionais, identificados em investigação temática, se tornaram temas geradores de discussões sobre violência escolar, evasão escolar, metodologias de ensino, diversidade e inclusão. Estas investigações foram iniciadas nos primeiros contatos dos bolsistas e voluntários do Pibid no cotidiano escolar, e se desenvolveram com maior intensidade com as orientações dos coordenadores de áreas e dos supervisores de iniciação à docência nas escolas, com leituras e discussões.

A articulação dialógica dos subprojetos efetivou-se na sua perspectiva de unidade da teoria e da prática, no diálogo das áreas do conhecimento, pressupondo relações de interdependência e reciprocidade, por meio de “[...] um processo complexo, no qual, muitas vezes passa-se da prática à teoria e outras desta à prática”. (VASQUEZ, 1997, p. 233).

Estratégia de articulação entre teoria e prática

A articulação deste Projeto de Iniciação à Docência com as práticas como componente curricular alinhou-se, conforme a Resolução CNE/CP 02/2015, que definiu as novas diretrizes para os cursos de licenciatura, e por meio da qual estabeleceu-se que os Cursos integralizarão: § 1º Os cursos [...]: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; [...] (BRASIL, 2015, p.11). A Prática como Componente Curricular nas licenciaturas, conforme a Resolução CNE/CP 02/2015, enfatiza a importância da relação entre a teoria e a prática e um trabalho articulado durante a formação de professores, e dão sustentação às Normas Gerais de Graduação da UEMA e à criação e aprovação, por meio da Resolução n. 1264/2017 – CEPE/UEMA, as Diretrizes Curriculares para os seus Cursos de Licenciatura.

Com base nestes dispositivos legais, o referido projeto institucional defendeu que a Prática é o modo pelo qual as ações seriam realizadas, cujo conteúdo seria sustentado por uma teoria. Portanto, a realidade da iniciação à docência, no chão da escola, foi configurada no movimento constituído pela prática e pela teoria em uma relação de interdependência, na qual a busca do fazer algo deveria estar na procura de conceituar, significar, (re) significar, dando sentido ao fazer pedagógico.

A Prática como Componente Curricular se constituiu, no Projeto, na formação mediante a relação educação – trabalho, estabelecendo o vínculo entre a teoria em cada

área do conhecimento e sua articulação com os conteúdos e métodos trabalhados nos primeiros períodos, integrando os componentes curriculares: o acadêmico, o laboral e o investigativo, a partir do ingresso do aluno na realidade escolar, desde o segundo período dos cursos de licenciatura. Estes foram os elementos articuladores entre teoria e prática e qualificadores da formação inicial e da (futura) ação docente, na qual professores e alunos são protagonistas desse fazer. Nesse sentido, os aspectos acadêmico, laboral e investigativo também ampliaram a consciência sobre a efetiva aproximação da UEMA com as escolas de educação básica, além da reflexão sobre os processos de formação inicial de docentes no contexto escolar.

Os Cursos de Licenciatura da UEMA inseriram nos seus projetos a Prática como Componente Curricular, organizada nas seguintes dimensões: a Político-Social; a Educacional; a Escolar; e a Docente. Estas dimensões estão articuladas com as áreas específicas de cada curso de licenciatura. Na articulação estabelecida verticalmente, entre as dimensões da prática realizada em cada curso, os estudantes já desenvolvem a pesquisa e observação dos processos, procedimentos e práticas educativas e escolares. Neste sentido, as Atividades Práticas de Componentes Curriculares - APCC justificaram o Projeto Institucional do Pibid – UEMA, através das áreas do conhecimento: Filosofia, Arte, Pedagogia, Letras, História e Matemática. Portanto, a Prática foi defendida no Projeto como instrumento de integração e conhecimento do licenciando com a realidade social, política, econômica e do trabalho de sua área/curso, como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino, e como instrumento de iniciação profissional.

Isto posto, orientados por este Projeto Institucional de Iniciação à Docência (2018), os coordenadores de áreas e os supervisores proporcionaram as atividades práticas com os seus estudantes, a partir de temáticas definidas previamente, e que serão pesquisadas aprofundando os conteúdos, preferencialmente, os relacionados às atividades teórico-práticas dos cursos de licenciatura. Neste sentido, para a operacionalização da Prática como Componente Curricular, inicialmente, foram necessárias reuniões com os envolvidos no Projeto, com o objetivo de definirem os temas a serem investigados e explorados pelos estudantes, considerando as dimensões: político-social, educacional, escolar, docente e discente. Nesta perspectiva, foram definidos os mais importantes temas, quais foram: Educação e Trabalho, Educação Infantil, Educação Patrimonial, Educação e Pluralidade Cultural, Financiamento da Educação, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e outros temas que a equipe considerou importantes naquele período de formação.

Contribuições do Pibid para os cursos de licenciatura da IES

O aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura da UEMA ocorre com a participação dos estudantes, nestes projetos, em atividades de planejamento, observação e execução de ações nos diferentes espaços escolares. É uma

oportunidade para que os estudantes compreendam ativamente as referidas atividades, com consciência e autonomia em conjunto com os coordenadores e supervisores.

Nesse enfoque, outra contribuição importante refere-se à crítica epistemológica aos objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a relação com as atividades desenvolvidas em cada subprojeto. Oportunamente, no projeto institucional de 2018, os bolsistas, juntamente aos coordenadores de área e supervisores, alinharam um estudo do contexto educacional, por meio de análise dos documentos que orientam as ações da escola, além da participação e acompanhamento das instâncias colegiadas da escola, que constituem a organização do trabalho pedagógico da instituição escolar: Conselho escolar, Conselho de classe, Grêmios Escolares, Reuniões de pais e professores. Nesse sentido, uma contribuição deste projeto esteve no desenvolvimento e realização de atividades com intencionalidade pedagógica clara para ensino-aprendizagem e criticidade sobre os objetos de conhecimento da BNCC. A compreensão analítica dos objetivos presentes na BNCC, sua estrutura organizacional e mudanças ocorridas a partir de sua aplicação no currículo e a organização das atividades pedagógicas dos diferentes componentes curriculares, também contribuíram para o aperfeiçoamento da formação prática e crítica nos cursos de licenciatura da UEMA.

Essa abordagem inclui outro ponto igualmente importante para o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura da UEMA que são os estudos e análises do Projeto Político-pedagógico e Regimento Escolar das escolas partícipes do referido projeto institucional. Através desses estudos e análises, tornou-se mais segura a realização de diagnóstico sobre a comunidade escolar por meio de observações e reflexões para levantar as necessidades das escolas. A apresentação de planejamento e execução de atividades pedagógicas, além da realização das observações e desenvolvimento de ações nos diferentes espaços escolares (salas de aula, laboratórios, espaços recreativos desportivos, ateliês e secretarias) contribuíram para a compreensão de questões basilares da realidade escolar, principalmente em relação aos aspectos: organização pedagógica e administrativa, relação com a comunidade (escolar e local) e políticas públicas para a educação.

Os estudantes tiveram a oportunidade de aperfeiçoarem as suas habilidades de leitura de textos, “leitura de mundo”, escrita e expressões orais sobre as suas percepções, uma vez que foram constantemente provocados a exercitar tais habilidades, com as elaborações de relatórios, autocorreção, fichamentos e apresentações orais de trabalhos científicos. Neste sentido, foram selecionadas as leituras de textos que apontassem explicações e aproximações com a leitura da realidade escolar, e seus contextos. Em função disso, houve o exercício da escrita acadêmica e o desenvolvimento da oralidade nas apresentações orais dos trabalhos. A contribuição foi notada nos subprojetos quando os estudantes organizaram e ministraram oficinas e minicursos de leitura e produção textual no ENID de 2019, bem como organização de grupos de estudos de fundamentos teórico-metodológico sobre as temáticas relacionadas à docência e

criação de grupos de leitura e de estudos, dentre outros recursos, enfatizando a expressão oral e posturas corporais.

A contribuição do projeto para a formação prática dos estudantes dos cursos de licenciatura da UEMA está muito fortemente em induzi-los e inseri-los no cotidiano escolar, levando-os a participarem, desde o início do curso, do processo de investigação, reflexão, problematização, análise e intervenção no cotidiano escolar, favorecendo a melhoria da formação docente e preparando o discente para o mundo do trabalho.

Nessa oportunidade, as disciplinas denominadas de conteúdo específico e as pedagógicas foram refletidas no decorrer de todo o projeto, conforme Schön (1992, p. 90), sobre a epistemologia da prática, para a indispensabilidade de interligar pesquisa e ensino nos cursos de formação de professores, atribuindo ao docente a natureza de pesquisador de sua prática, “... em um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão”. No mesmo passo, foram provocados para desenvolverem as suas “curiosidades epistemológicas”, tão referendadas por Paulo Freire.

A partir das ações desenvolvidas pela UEMA, através dos seus cursos de licenciatura, afirma-se que o projeto de Iniciação à Docência, alinhado às dimensões práticas curriculares, é considerado como uma contribuição para a formação docente e espaço de articulação entre a academia e as escolas da rede pública de ensino, e pesquisa e ensino na educação básica, possibilitando a integração da teoria e prática, tornando-se assim, conforme Springer, Araújo Júnior e Ferretti (2016), um dos elos significativos do currículo.

Os licenciandos tiveram a oportunidade de conhecer o projeto político pedagógico das escolas, de participar das reuniões pedagógicas e de ouvir a comunidade escolar e local sobre suas necessidades educacionais. Foi uma oportunidade importante de desenvolvimento do respeito na relação universidade-escola para que pudesse acontecer de forma harmoniosa, pois, foi planejado um trabalho coletivo com atenção e valorização no que havia de particular nas escolas, sem a pretensão de impor à escola ideias de intervenção, de modo a desvalorizar ou desclassificar todo um trabalho já construído pela equipe escolar. Este é um aprendizado ímpar para a iniciação à docência.

Considerações finais

O projeto de iniciação à docência da UEMA, orientado pelos princípios e objetivos do programa nacional de formação inicial de professores, desenvolveu-se em diferentes realidades do contexto educacional maranhense, mais especificamente no que se refere aos municípios situados em diferentes regiões do estado do Maranhão. Foi uma experiência de problematizações na busca de condições de aprendizagem, nas quais as diferenças foram valorizadas, e todos foram convocados a colaborar uns com os outros

para efetivação dos objetivos, reinventar e inovar os conhecimentos nos diferentes contextos.

Neste sentido, a UEMA projeta os seus objetivos, metas e estratégias de formação inicial, no seu projeto institucional do Pibid, com destaque no seu desenvolvimento em uma perspectiva dialógica que trata dos conceitos construídos, a partir da ética crítica sobre a prática docente, sob olhares freireanos, de como atuar na realidade com amorosidade autêntica em profícuo diálogo entre teoria e prática – a práxis.

Suprimindo-se os aspectos mais isentos da proposta nacional, criaram-se caminhos para trilhar uma projeção mais dialógica e humana, como política de formação da UEMA, tendo como eixo norteador os saberes necessários à prática educativa, como bem afirma Freire (2016), que o ensino exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, diálogo, humildade, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, dentre outros que, sobretudo exige reflexão crítica sobre a prática na perspectiva da formação com autonomia.

Esse olhar freireano revela que essa construção é coletiva e se dá nas relações entre os atores, ensinantes e aprendentes. E, na experiência com o Projeto, tanto a proposta nacional quanto a institucional foram complementares, construídas nelas e delas com o trabalho dos participantes do projeto institucional de iniciação à docência, da UEMA, em 2018.

Nessa arena, as contribuições freireanas para se pensar a formação inicial de professores, ratifica-se que, a formação e as experiências no cotidiano escolar foram vividas com sensibilidade e singularidade. A historicidade, a totalidade, a dialogicidade e a problematização sobre o espaço escolar foram imprescindíveis para o reconhecimento valorativo da formação e o desenvolvimento da autonomia. Esses princípios são muito fortes no pensamento freireano e deram ânimo ao referido projeto institucional, além de acionarem a ampliação da consciência crítica dos professores em formação.

Portanto, este texto é uma contribuição para reflexões de temas, como autonomia pedagógica, dialogicidade, problematização, docência com pesquisa, sempre atuais e pertinentes à formação inicial de professores, especificamente no âmbito dos programas nacionais de formação inicial à docência – Pibid, considerados como vias importantes de política pública de formação profissional no Brasil, tendo como base os pressupostos teóricos e metodológicos de Paulo Freire.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: 568
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 de jul. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO. **RESOLUÇÃO Nº 2: RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015.** Brasília: Ministério da Educação, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

HOUAISS, I. A. **Dicionário Houaiss sinônimos e antônimos.** 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

KANT, I. **Crítica da Razão Prática.** Tradução: Antonio Carlos Braga. São Paulo, SP: Editora Vozes, 2016.

SPRINGER, K. S. JÚNIOR, A. M. de A., FERRETTI, O. E.. O estágio supervisionado na formação de licenciados em geografia na UFSC: compartilhando experiências. In: **Movimentos para ensinar Geografia – oscilações / organização de Antonio Carlos Castrogiovanni [et al.].** – Porto Alegre: Editora Letra1, 2016. 312p.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os Professores e a sua Formação.** pp77-91, Lisboa: Pub. Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Coordenação Institucional do Pibid. **Projeto Institucional de Iniciação à Docência.** Edital CAPES Nº 07/2018. São Luís: PROG, 2018.

Disponível: <http://www.pibid.uema.br/wp-content/uploads/2020/01/projeto-institucional-Pibid-2018.pdf>. Acesso em: 10 de nov. de 2021.

VÁSQUEZ, A.S. **Filosofia de práxis.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1977.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 2003.

Recebido: 31.08.2021

Aprovado: 14.12.2021

Retalhos biográficos de uma professora iniciante

Biographical patches of a beginning teacher

Flaviane Coutinho Neves Americano Rego¹

Helena Amaral da Fontoura²

Resumo

O presente artigo apresenta a narrativa de uma professora iniciante com base na reconstrução e ressignificação da vida e da formação. Neste sentido, o estudo traz a colaboração da professora no início da docência ao narrar experiências de tessituras biográficas em seus (per) cursos formativos que compõem a construção da profissão. Compreende a experiência à luz de Josso (2010) e do eu que emerge mediante o exercício de reflexividade crítica que possibilita ao sujeito desatar fios do passado e enredar laços futuros da sua existência humana. Por meio do dispositivo metodológico das narrativas, podemos resgatar os processos formativos que nos auxiliaram na construção pessoal e na composição da profissão professora. Autores como Freire (1991, 1996, 2021) Josso (2006, 2010) e Passeggi (2016) dão suporte teórico a este trabalho. As narrativas constituem uma relação afetiva com a formação, sendo possível repensar a trajetória de vida e formação, a reflexão das práticas e atuação docente em um movimento de transformação. As principais contribuições do estudo foram a compreensão dos processos de formação e a aparição do ser-sujeito em seus diversos registros, potencializando processos autoformativos e produzindo implicações que fortaleceram o desenvolvimento, assim como revelou um aspecto fundamental para o progresso da profissão docente, a reflexão crítica da prática pedagógica.

Palavras-chave: Narrativa. Professora iniciante. Tessitura biográfica. Processos autoformativos.

Abstract

This article presents a narrative of a beginning teacher based on reconstruction and resignification of life and training. The study brings teacher's collaboration at the beginning of teaching when she narrates experiences of biographical textures in her formative path that shows professional construction. It comprises the experience by

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ (2017). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Integrante do GRUPESq Formação de Professores, processos e práticas pedagógicas (CNPq). E-mail: flavicoutinho@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5441-3255>

² Professora Titular Departamento de Educação Faculdade de Formação de Professores UERJ. Doutora em Ciência ENSP/Fiocruz (1997). Pós Doutora em Educação Universidad de Barcelona (2007). Pós Doutora em Educação UFMT (2017). Líder GRUPESq Formação de Professores, processos e práticas pedagógicas (CNPq), Pesquisadora 2 CNPq, Cientista do Nosso Estado (FAPERJ), Procientista (UERJ). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2795-8246>

Josso (2010) and the self that emerges through the exercise of critical reflexivity, which enables us to untie threads from the past and tangle future ties of human existence. Through methodological device of narratives, we can rescue the formative processes that helped us in the personal construction and composition of the teaching profession. Authors such as Freire (1991, 1996, 2021), Josso (2006, 2010) and Passeggi (2016) give theoretical support to this work. The narratives constitute an affective relationship with training, making possible to rethink trajectory of life and training, reflection of practices and teaching activities in a movement of transformation. The main contributions of the study were the understanding of training processes and the appearance of the being-subject in its various records, enhancing self-training processes and producing implications that strengthened development, as well as revealing a fundamental aspect for the progress of the teaching profession, reflection criticism of pedagogical practice.

Keywords: Narrative. Beginning teacher. Biographical texture. Self-training processes.

Introdução

Em diálogo com o educador Paulo Freire (2021), apresentaremos³ retalhos biográficos na composição da profissão docente, sobretudo na inserção e socialização profissional docente de uma professora iniciante, uma das autoras do presente trabalho. As falas dessa autora aparecem em itálico para caracterizar relatos de sua experiência de inserção na docência.

Narro⁴ minhas experiências de formação e da profissão corroborando com Josso (2010) que considera que experiências são as vivências particulares dos sujeitos. À medida que somos capazes de refletir sobre o que se passou e sobre o que foi observado, tais vivências atingem o status de experiências, ou seja, quando há transformação. A autora também utiliza o conceito de experiências formadoras do sujeito e da profissão como aquelas que são significativas e que orientam a construção da narrativa. Neste caso, como aconteceu a formação? Como me formei professora? Como exerci a docência em meu primeiro ano como professora?

Falo de experiências formadoras porque o processo de desenvolvimento profissional docente me fez aprender a profissão a cada dia ao me transformar e transformar minhas práticas. Meu olhar para as vivências foi se transformando ao longo deste primeiro ano habitando o território escolar. E percebo o quanto me coloquei disponível aos processos. Descobri-me professora também na prática cotidiana buscando sentido para o que eu fazia e para quem eu fazia.

³ A escrita no plural remete as duas autoras deste artigo.

⁴ A escrita na primeira pessoa do singular, remete às experiências da pesquisa formação de Mestrado, de uma das autoras, na qual narra suas experiências de inserção e socialização profissional docente.

Proponho com esta tecitura⁵ explicar as experiências que emergem em mim sobre a construção de quem sou, professora, assim como a constituição da identidade docente neste período tão importante que é a fase de inserção profissional docente. Afirmo com Fontoura (2019) que ter um nome é uma marca de reconhecimento, por isso nosso nome Professor/a nos marca e nos faz reconhecidos/as.

Compreendemos que a identidade do/a professor/a é construída ao longo do processo de desenvolvimento profissional docente. Desta forma, entendemos que se trata de um ciclo no qual o /a professor/a cria deslocamentos ao ponto de compreender o seu papel na sala de aula e na escola. Tomar consciência de que, ao ocupar o espaço da sala de aula, o/a professor/a tem a possibilidade de colaborar com a construção de uma sociedade mais justa, solidária, democrática, perpassa o pensamento de Freire (2021) que declara que educar é um ato político, portanto, a educação não é transferência de saberes, mas uma construção entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Reconhecemos com Marcelo (2009) que identidade profissional docente é um processo de construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos. “É marcado por contingências diversas, onde as características internas (como cada sujeito se vê e se reconhece) ligadas à sua autoimagem, e características externas (como é reconhecido por outros) se delineiam” (FONTOURA, 2019, p. 298).

Ao problematizar processos formativos, Nóvoa (2006) relata que a formação é algo que depende do próprio sujeito e se inscreve num processo de ser (experiências do nosso passado) e num processo de vir a ser (nossos projetos para o futuro). Passeggi (2016) ressalta que a narrativa é um fenômeno e uma abordagem de investigação e formação, pois parte das experiências e dos fenômenos humanos advindos das mesmas, portanto uma metodologia produtiva de descobertas de si e da profissão.

Através das narrativas da própria história, é possível problematizar e potencializar as experiências na medida em que a partir delas aconteça o ato de reflexividade que deve fazer parte do cotidiano de nossas vidas. Por meio dos questionamentos, indagando o que podemos fazer com aquilo que tem sido feito de nós, podemos produzir implicações que motivem o desenvolvimento pessoal e profissional; é através das constantes transformações que produzimos e apreendemos conhecimentos. Josso (2010) afirma que a narrativa torna-se um trampolim, um ponto de apoio para o salto do pensamento.

⁵ Significado de Tecitura: Substantivo feminino - A reunião dos fios que se atravessam no tear (urdidura). Disponível em: <https://www.dicio.com.br/tecitura/>. Acesso em 17 de agosto de 2021.

Retalhos biográficos

Os retalhos biográficos tecidos na trajetória individual e coletiva desvelam aprendizagens da formação e sobre a profissão. Deste modo, ao narrá-los, abro espaço para falar da Escola Municipal Vereador João da Silva Bezerra, a primeira escola na qual habitei desde o Jardim de Infância (atual Educação Infantil) até o Ensino Fundamental II. Foram 12 anos de caminhada neste espaço que me proporcionou aprendizado, crescimento e conquistas. Permitiu-me sonhar, ver e habitar o mundo com o meu olhar. Freire (2021) ressalta que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, desta forma, ao desenvolver a realidade cotidiana da minha trajetória foi que pude me abrir para o mundo.

Josso (2010) destaca que a pesquisa-formação é uma metodologia que tem como cerne a experiência do sujeito como ponto de partida para a reflexão e transformação de si, que contempla a possibilidade de mudança das práticas, bem como dos sujeitos em formação. Dessa maneira, trago reflexões de como as experiências vivenciadas na prática docente contribuíram na minha inserção e socialização profissional docente. A pesquisa-formação permite ao pesquisador criar sentidos e significados ao formar-se e transformar-se durante a ação da pesquisa, em vez de se distanciar ao tentar controlar e explicar os fenômenos.

A escola era literalmente a extensão da minha casa, bastava atravessar a rua que já estava dentro da escola. A escola também teve um papel afetivo fundamental na construção da minha identidade pessoal e profissional. Ecoa na memória a postura de professores/as, em diálogo com o que Freire (1996) diz sobre se fazer imprescindível que a prática do professor contemple o discurso. De nada adianta o discurso competente, se a ação pedagógica é impermeável a mudanças. Para alcançar essa postura de mudanças é preciso se abrir a reflexão da própria prática pedagógica e de si. Vivi experiências formadoras (JOSSO, 2010), que continuam reverberando em mim e na minha profissão.

Há um laço essencial que faz parte desta escolha pela profissão docente, um laço de parentesco (Josso, 2006) com minha avó Lúcia, aquela que mesmo não tendo a formação institucionalizada, me inspirou a voar mais alto, lutar e conquistar meus objetivos de vida. Aquela que ocupou o mesmo ambiente escolar que eu, mas em outra posição, minha avó foi merendeira desta escola até se aposentar. Minha avó não teve direito a uma formação institucionalizada, mas preservou o meu direito à educação.

Assim, parafraseando Freire (2021), estou construindo minha profissão como uma esperançosa que é fruto da educação pública e acredita na educação pública de qualidade como ferramenta para se pensar e reconstruir a sociedade em um mundo mais solidário, democrático, humano e justo. “Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica”. (FREIRE, 2021, p. 45).

Freire (2021) ainda enfatiza que “enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se conteúdo histórico, é por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira assim, espera vã. (FREIRE, 2021, p. 15).

Segundo Freire (1991), é necessário estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem entre professor/a e aluno/a, acontecendo assim um encontro afetivo e democrático em que ao ensinar, o/a professor/a também aprende. O educador ainda afirma que “uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida, é a boniteza em nossas relações mesmo, que de vez em quando salpicadas de descompassos que simplesmente comprovam nossa “gentetude””. (FREIRE, 2021, p. 89).

Refletir sobre a reconstrução da sociedade significa agir para que prevaleça a formação de cidadãos críticos e reflexivos através de práticas problematizadoras. Quando me coloco como agente de transformação e crio relações com minhas crianças/ alunos e me dou ao direito de construir práticas outras que ultrapassem os muros da escola, percebo que estou contribuindo com os herdeiros do futuro sem me esquecer do quão importante é a participação deles no processo de ensino-aprendizagem.

Freire (1996) declara que “ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade”. (FREIRE, 2021, p. 47) O que significa que o professor não deve abrir mão da amorosidade no desenvolvimento do seu trabalho, característica essencial às relações educativas, evidenciando a humanidade e amorosidade no sentido de responsabilidade nas relações estabelecidas com outros sujeitos que também são atores de conhecimento.

Há um pensamento que ainda circula na sociedade, de que as crianças só são inseridas na Educação Infantil para brincar. Ora, elas aprendem brincando por meio de suas percepções e visão de mundo (FREIRE, 2021). Aposto na Educação Infantil como uma das etapas mais importantes se não a mais importante na vida do sujeito. É o começo de tudo.

No meu primeiro ano de inserção e socialização profissional docente fui professora regente de duas turmas multisseriadas de Educação Infantil, o que logo de início se apresentou como um dos maiores desafios enquanto professora novata. Como trabalhar os conteúdos e habilidades necessárias às três faixas etárias dentro de uma mesma turma?

Comecei a entender que embora minha turma fosse formada por crianças com a mesma faixa etária, mesmo assim eu deveria entendê-las como sujeitos únicos de vida e de conhecimento.

Podemos afirmar que a iniciação à docência é um ciclo crucial no desenvolvimento profissional docente, visto que não se trata de formação inicial nem de formação

continuada, mas de fato do exercício da docência, no qual se vai aprendendo a ser professor/a dia após dia na escola, que é um lugar formativo.

Sobre essa questão, Marcelo (2009) salienta que:

As definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um *processo*, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais. (MARCELO, 2009, p. 10)

O autor ainda declara que opta pelo conceito de desenvolvimento profissional de professores porque compreende que a denominação desenvolvimento profissional se ajusta melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino e porque o conceito de “desenvolvimento” tem um sentido de evolução e continuidade que suplanta a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores.

O desafio fez com que eu me deslocasse e criasse estratégias que pudessem me auxiliar na construção do meu papel enquanto professora. Comecei a refletir sobre minhas práticas. O que hoje eu não alcancei com as crianças de três anos que amanhã eu posso alcançar? Ou então o que eu não alcancei com as crianças de quatro e cinco anos que eu posso alcançar amanhã? Esse movimento não foi fácil, mas foi possível porque me coloquei no direito de aprender diariamente o meu ofício de ensinar.

Freire (1991) nos instiga a pensar na construção da profissão docente quando afirma que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”. (FREIRE, 1991, pág. 58) Por isso a importância do desenvolvimento profissional na construção da identidade docente. O fazer-se professor se dá ao longo da caminhada da vida, nos processos de desdobramento da formação e durante a prática docente, o que significa dizer que o professor vai aprendendo a profissão a cada dia e que continua e continuará se compondo professor à medida que as experiências vividas no cotidiano ato de ensinar vão lhe atravessando e causando os deslocamentos necessários à sua atuação através do movimento de reflexão e transformação.

Fontoura (2019) destaca três aspectos da construção da identidade docente: individual, desenvolvimento profissional e políticas públicas. A autora ainda afirma que ser professor envolve ensinar e aprender como tarefas diárias próprias do fazer docente, considerando os níveis diferentes e incluídos da construção identitária.

Ao assumir que o desenvolvimento profissional é um processo que se vai construindo à medida que os professores ganham experiência, sabedoria e consciência profissional, Marcelo (2009) ressalta a importância do papel que a identidade profissional

docente joga no desenvolvimento profissional e nos processos de mudança e melhoria da profissão docente.

Ao longo do desenvolvimento profissional, o docente vai adquirindo saberes e habilidades concernentes ao ofício de ensinar, uma vez que também constrói seus saberes na prática diária; o/a professor/a aprende a fazer fazendo e criando deslocamentos mediante reflexão do seu trabalho. De acordo com Tardif (2014), o saber dos docentes não é uma coleção de conteúdos intelectuais definidos de uma vez por todas, mas um processo em composição ao longo da carreira profissional na qual o professor aprende gradativamente o domínio do seu ambiente de trabalho, ao se inserir nele e o interiorizar por meio de normas de ação que conseqüentemente se tornam componentes de sua “consciência prática”.

O ser humano, sujeito inacabado como já dizia Paulo Freire (1996) tem a consciência de sua inconclusão e, portanto, deve se manter aberto às constantes aprendizagens e mudanças que o ato de ensinar lhe proporciona e permite através das experiências sejam elas repetidas ou não.

Dia após dia buscava colocar em prática uma educação que dialogasse com a realidade das minhas crianças e que me possibilitasse criar relações de parceira com elas, como de fato aconteceu. Os processos que vivenciei ao longo deste primeiro ano de docência são parte de mim, também me constituíram quem sou. Quando iniciei a apresentação do alfabeto, eu sabia que queria fazer diferente do que eu já havia visto convidando as crianças a embarcarem comigo numa viagem de imaginação e criação. Não consegui realizar a apresentação do alfabeto todo com esta dinâmica, mas refletindo sobre esse processo, considero ter realizado como me propus a realizar, ofertando o melhor que eu poderia na ocasião.

Figura 1 - Apresentação da letra F/f - Fada



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Quando me vesti de fada para apresentar-lhes a letra F/f recebi tantos desejos que mesmo sabendo não poder torná-los realidade naquele momento, guardei-os em meu coração. Quando a Boneca Berenice visitou a escola para lhes apresentar a letra B/b

levou consigo uma bola para brincar com as crianças no pátio. Além de aproveitar o espaço para outras atividades como música e dança. Lembro-me que algumas crianças afirmavam que a boneca Berenice era eu, mas outras crianças de fato acreditaram na visita de uma boneca. Assim como na proposta da atividade com a fada, a visita da Boneca Berenice era um convite a ludicidade para a apresentação de uma das letras do alfabeto, na qual eu conseguisse proporcionar momentos em que a criatividade e a curiosidade das crianças pudessem aflorar, o que segundo Freire (2021) compõe a ética da educação.

Figura 2 - Apresentação da letra B/b - Boneca Berenice



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

A cada letra apresentada nosso alfabeto ilustrado ganhava vida a partir do desenho e pintura das crianças. O alfabeto foi construído a partir do que eles conheciam. Procurava desenvolver um trabalho que partisse do aluno, mas que pudesse ser expandido para o todo, ou seja, reconhecer a visão de mundo e ampliá-la, como nos ressalta Freire (2021).

Figura 3 - Alfabeto ilustrado pelas crianças



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Percebemos a boneca e a fada ilustradas no alfabeto confeccionado pelas crianças. Na letra M/m, vemos uma mochila desenhada. Objeto que fazia parte da rotina escolar de todas as crianças. Na ocasião como se aproximava os festejos juninos, fomos ao refeitório fazer um bolo de milho, uma das comidas típicas desta época do ano. Lembro que fizemos o bolo logo no início do nosso encontro para que desse tempo de ficar pronto para o horário do nosso lanche. Uma das crianças disse que não gostava de bolo de milho e não queria comer. Porém com o passar do tempo ao ver as outras crianças comendo, ele pediu para provar e para minha surpresa não só provou como repetiu. A ilustração do alfabeto se deu de forma livre, conforme o que a criança conhecida e o que era convidada a conhecer. Eu poderia ter me frustrado se naquela atividade culinária o que importasse fosse apenas a letra M/n, mas a atividade tinha como proposta possibilitar outros conhecimentos, além claro da letra M/m por ser a letra inicial do milho. Com esta atividade pude explicar os diferentes modos das unidades de medida, citando a quantidade dos ingredientes como: litro, colher, xícara e etc. Aproveitando para destacar a importância deste conhecimento para a vida cotidiana das crianças. Além disso, trabalhamos gênero textual ao realizar a escrita da receita do bolo e colocar o cartaz na sala. Acredito que as crianças se interessem por aquilo que lhes chamam atenção, atividades prazerosas que instiguem a imaginação, criatividade, participação. Mas para desenvolver essa prática pedagógica dá trabalho e requer preparação. Nem sempre estaremos disponíveis, mas temos que pensar que cada dia é uma oportunidade de fazer diferente e oferecer o melhor para nossas crianças/alunos.

Falando ainda nesta atividade, lembrei-me que não mostrei para eles uma espiga de milho, apenas o milho enlatado. Então por isso considero que em práticas futuras primeiramente começaria pela espiga de milho. Parece algo simples, mas que faz sentido para a sequência didática da atividade. Acredito que essa busca por práticas outras e pensando em melhorar o fazer docente considerando a profissão como desafiadora que nos permite esta exploração ainda mais no início da carreira, uma espécie de ensaio mesmo. Na letra R, a criança se desenhou.

Desenvolvia textos coletivos com o objetivo de proporcionar a participação de todas as crianças nas atividades coletivas. Elas eram as narradoras das histórias e eu a escriba. Ao terminar de escrever a história no cartaz, lia a história e a ilustração ficava por conta da criatividade delas. Uma das histórias produzidas pela turma foi o dia que a Fada visitou a escola para lhes apresentar a letra F/f.

Figura 4- As crianças com a Fada



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Ao longo do ano confeccionamos alguns brinquedos com materiais de sucata, como o pião que foi feito com Cd usado, bilboquê que foi elaborado com garrafas pet, peteca com jornal, carrinhos construídos com caixa de leite, sanfona que também foi produzida com caixa de leite e que foi o acessório que os meninos utilizaram para dançar a música “Entra na roda” na festa junina.

Figura 5 – Cartaz festa junina



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Figura 6 – Brinquedo pião confeccionado com Cd usado



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Sobre esta possibilidade de narrar minhas experiências, enquanto pesquisa-formação, Passeggi (2016) afirma:

Essa potencialidade formadora de fazer experiências, refletir sobre elas para aprender sobre nós mesmos e o mundo, torna inseparável o sujeito e o objeto de conhecimento. Ou seja, é preciso se expor, sem medo de padecer sob o impacto da experiência para poder dela tirar lições para a vida e aprender com ela sobre nós mesmos. (PASSEGGI, 2016, p. 76)

Freire (1996) nos diz que ensinar exige saber ouvir. E acrescenta que se, na verdade, “o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles”. FREIRE, 1996, p. 58)

A roda de conversas que acontecia diariamente era um momento oportuno para nossa troca e construção de saberes, nela tínhamos cantoria, as crianças me contavam com qual sentimento chegavam à escola naquele dia. Tinha o momento em que eu contava histórias para eles e eles também contavam histórias para mim, seja através da leitura de figuras dos livros infantis seja por meio de suas próprias histórias inventadas. Ali eu tinha oportunidade de conhecê-los cada vez mais.

Uma das tramas (FREIRE, 2021) que apresento aqui é de uma criança que chegava atrasada todos os dias. Este atraso me incomodava porque eu pensava que ele estava sendo prejudicado e porque atrapalharia o momento já iniciado, mas quando José⁶ chegava sempre tinha uma história para contar. Era uma criança de quatro anos, mas já possuía um rico vocabulário. De acordo com algumas palavras que ele falava eu o instigava perguntando o significado delas, para minha surpresa ele dava a explicação dele, que confesso às vezes me deixava curiosa. Era o significado que ele dava a partir da percepção dele. Eu ficava encantada, inclusive disse que faria um dicionário com as

⁶ Optamos por chamar a criança por um nome fictício para preservação da sua imagem.

palavras que ele trazia. O dicionário não saiu, mas José marcou minha profissão com os retalhos deixados em mim.

Normalmente, eu era abordada por José que naquela época morava com o pai e os avós paternos. Geralmente, estamos habituados com outra situação, mais uma vez a educação e suas complexidades, já que o modelo de família também passou por mudanças. Não me via como mãe dele e não desejava ocupar esse lugar, mas não poderia simplesmente fingir que tudo estava bem, porque não estava.

Percebia o pai muito presente, participava das reuniões, no entanto era ele que chegava todo dia atrasado. Quando me abordava dizia que me amava me abraçava sempre muito carinhoso e repetia que sentia saudades de sua mãe. Era difícil para mim aquela situação, porque não estamos preparados para lidar com as inúmeras questões que acontecem no cotidiano escolar e essa questão como tantas outras ultrapassava os limites da escola. Mesmo assim o ouvia, acolhia o que tinha para falar, conversávamos e retribuía o afeto. Mas aí que entra a amorosidade de Paulo Freire (2021). Esta amorosidade não significa passar a mão na cabeça ou tampouco apenas demonstrar e/ou retribuir afeto, na verdade a amorosidade tem a ver com a contribuição para a evolução do indivíduo.

Neste sentido buscava conversar com José sobre tal questão e o que ele pensava de morar com o pai, porque aquela era a situação que se apresentava naquele momento. Aos poucos ele me contava que era legal morar com o pai e que o amava, era nítido a relação entre os dois. E assim foram passando um dia após o outro. Não é uma questão de normalizar a situação, mas em reflexão perceber o lado bom das coisas. Fácil não é, mas é possível e pode começar a ser construído a partir da educação das infâncias, assim a possibilidade de reduzir as frustrações da vida aumenta.

A educação engloba uma gama de fatores, que vai além do conteúdo a ser ensinado e das habilidades a serem apreendidas. Destaque para as relações estabelecidas na escola com as crianças, com os pares, com os pais e/ou responsáveis. Freire (2021) nos convida a pensar que a educação perpassa a humanidade, no sentido da responsabilidade com os outros que tem a ver com a ética do ser humano, e isso se aplica na escola, na sala de aula, através de práticas pedagógicas na qual o/a professor/a compreende a finalidade do que se faz e para quem faz.

Corroborando com Freire (1991), o professor tem o papel de criar relações dialógicas de ensino-aprendizagem, acontecendo assim um encontro democrático e afetivo, em que professor/a também aprende.

Sobre isso, Freire (1996) destaca:

É preciso que, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar

não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 13)

Foi necessário um exercício diário para compreender e enxergar minhas crianças como sujeitos inseridos socialmente, culturalmente, espiritualmente; a criança é um ser de conhecimento e de sonhos, portanto como nos ressalta Freire (1997) ensinar é um ato criador, um ato crítico, não mecânico. A curiosidade do/a professor/a e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender. Conhecer o aluno e suas necessidades para depois sim pensar em dialogar com os conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas. Valorizar o processo e não apenas o resultado final.

Para Freire (1997), não é possível ao/a educador/a desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiências feitos” com que os educandos chegam à escola.

Essa peculiaridade se fazia presente na minha sala de aula, mas afirmo que foi uma construção diária, pois ao estarem inseridos em contextos diversos fui provocada a transformar minha prática diária. Eu fazia plano de aula, mas não era engessado, o que me possibilitou alterar o percurso algumas vezes quando necessário.

Ao longo do desenvolvimento profissional, o docente vai adquirindo saberes e habilidades concernentes ao ofício de ensinar, uma vez que também constrói seus saberes na prática diária; o (a) professor (a) aprende a fazer fazendo e criando deslocamentos mediante a reflexão sobre seu trabalho.

“Construir a identidade profissional docente acontece na confluência de momentos de prática e de teoria, em que o professor, sujeito de sua formação, constrói saberes superando dicotomias e fragmentações tão características de nossos processos educacionais”. FONTOURA, 2019, p. 298)

Compreendemos que a identidade do/a professor/a é construída ao longo do processo de desenvolvimento profissional docente. Desta forma, entendemos que se trata de um ciclo no qual o/a professor/a cria deslocamentos ao ponto de compreender o seu papel na sala de aula e na escola. Tomar consciência de que, ao ocupar o espaço da sala de aula, o/a professor/a tem a possibilidade de colaborar com a construção de uma sociedade mais justa, solidária, democrática, perpassa o pensamento de Freire (2021, p. 78) que declara que “ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico”, portanto, um ato político. O autor ainda acrescenta que a educação não é mera transferência de saberes, mas uma construção entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Considero que meu trabalho durante o primeiro ano na docência foi positivo porque tive o apoio principalmente da minha diretora. Porque de verdade muitas vezes não acreditava que daria conta, mas ela me fazia acreditar que era possível. Não posso

deixar de citar Professora Cláudia que esteve comigo durante quase todo ano, além de me auxiliar especificamente com uma das crianças ela me ajudava nas atividades com as duas turmas.

Considerações (in)conclusivas

Paulo Freire deixou-nos um legado de suma importância para o âmbito educacional e para a humanidade de forma geral. Ele foi e ainda é uma referência para a educação. Se conseguirmos construir práticas problematizadoras enquanto agentes de transformação seremos capazes de promover a educação como uma ação transformadora. Ao refletir sobre meus processos de inserção e socialização profissional docente percebi que em muitas práticas pedagógicas eu me aproximava do educador Paulo Freire, em outras nem tanto.

O que ressalto é que na maioria das vezes tentava colocar em prática o que havia aprendido na teoria, mas quando assumi o lugar de pesquisadora durante o curso de mestrado numa dimensão de pesquisa-formação compreendi que também construí teorias por meio de minhas práticas.

É necessário que haja a associação do professor-pesquisador-professor. Afinal ao dar aula o professor necessita fazer uso de diversas habilidades. Corroborando com Leite e Fontoura (2017) quando afirmam que o professor da educação básica é um produtor de conhecimentos, ao ensinar mobiliza saberes, adaptando-os e transformando-os pelo e para o trabalho.

A dimensão da experiência engloba o sujeito biográfico, epistêmico e profissional. Assim, ao tecer uma narrativa é possível ao sujeito mobilizar uma série de conhecimentos sobre si, sobre a profissão e sobre a vida. Por isso reafirmamos a beleza da narrativa como possibilidade de criação e liberdade.

Freire (2021) afirma que não é possível viver, muito menos existir sem correr riscos. O fundamental é nos prepararmos para saber vivê-los bem. A vida é feita de escolhas e não é diferente na profissão professor/a. O/a professor/a tem o poder em sua voz, em suas mãos, em seus gestos, por isso pode escolher qual formação vai fundamentar suas práticas em sala de aula: cooperação ou competição, saberes significativos ou memorizados, se vai incentivar sonhos ou desestimulá-los. Por isso faz-se essencial que o professor tenha consciência e assuma seu papel enquanto agente transformador, narrador e sujeito de sua história pessoal e profissional concordando com Freire (2021) que afirma que o trabalho do professor ultrapassa a mera transmissão do conhecimento.

O primeiro ano da docência foi aproveitado, mas com o amadurecimento atual afirmo que o campo poderia ter sido mais explorado. E como é rico nosso espaço da

sala de aula. É verdade que temos que cumprir o planejamento e o currículo para alcançar as habilidades. Afinal, os pais nos cobram isso, a escola também. Mas cabe a nós enquanto professores responsáveis pela turma decidir didaticamente como iremos desenvolver nossa prática e de que forma queremos alcançar nossos/as alunos/as. Se através da educação problematizadora ou bancária como nos ressalta Freire (2021).

Ao problematizar os processos da iniciação à docência percebo as transformações enquanto sujeito de vida e de conhecimento. Ao ocupar o lugar de professora iniciante, vivenciar experiências únicas da profissão e me dedicar ao tema, evidencio esse estágio da carreira docente como a mais importante, porque presumo que seja exatamente nessa etapa em que o/a professor/a iniciante faz a escolha de permanecer ou não na profissão. Neste sentido, ainda fazendo parte desse estágio, já que estive como regente de turma apenas durante o ano letivo de 2018, eu afirmo o meu desejo de prosseguir como professora, pois considero ter sido privilegiada neste primeiro ano de inserção e socialização profissional docente.

Freire (2021) destaca que fazendo e refazendo-se no processo de fazer a história como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres de inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho um motor da história. Não há mudança sem sonho, não há sonho sem esperança.

Afirmamos que o período inicial da docência se revelou como possibilidade de criação, de fazeres outros na profissão, com o desejo de colocar em prática uma educação emancipatória, democrática, humanizada e transformadora. Pensar e agir para uma educação que rompa os limites dos muros da escola e que assim seja possível construir uma sociedade mais justa e igualitária. Freire (2021) afirma que uma das bonitezas da prática educativa é que não é possível vivê-la sem correr riscos. O autor ainda destaca a essência da educação como prática da liberdade.

Declaramos a beleza da narrativa como peculiaridade da construção e reconstrução da humanidade. O patrono da educação, Paulo Freire (2021) já trazia em seus retalhos biográficos a boniteza da narrativa. Assim surgiu a inspiração para este artigo em diálogo com seu pensamento que para nós é considerado herança.

Afirmamos também a relevância da escola enquanto espaço formativo, porque o/a educador/a também se forma na escola no exercício diário da sua prática docente. Declaramos a urgência em transformar a palavra esperança em verbo esperar como tarefa do educador porque nós professores/as também somos a escola.

Ademais, proclamamos a relevância em fortalecer uma educação de valorização de professores reflexivos, para que esses possam exercitar a liberdade e competência de criação em sua profissão.

Agradecimentos

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), pelo apoio e incentivo à pesquisa, pela bolsa de Mestrado concedida.

Referências

- FONTOURA, Helena Amaral. Meu nome é professor/a: sobre aprender a docência e identidades. **Rev. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 297-310, maio/ago. 2019. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8391>. Acesso em: 15 out. 2020.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura)
- FREIRE, Paulo, 1921-1997. 29ª ed. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido** / Paulo Freire: prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria Araújo Freire. - 29ª ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, Ago. 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000200012>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 3 fev. 2021.
- JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão científica Maria da Conceição Passeggi, Marie Christine Josso. 2.ed. re. e ampl. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação. Série Clássicos da Histórias de Vida)
- LEITE, Vania Finholdt Angelo; FONTOURA, Helena Amaral. Parceria entre universidade e escola básica: a experiência da Faculdade de Formação de Professores / UERJ. In Giseli Barreto da Cruz, Ana Teresa de C. C. de Oliveira, Maria das G. C. de A. Nascimento (organizadoras). **Ensino de didática: entre ressignificações e possibilidades**. Curitiba: CRV, 2017. p. 103-120.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 08, p. 7-22, 2009. Disponível em:
http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 5 Ago. 2020.
- NÓVOA, Antônio. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **Nada substitui o bom professor**. Palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em:
http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 01 fev. 2020.

**-Revista de Iniciação à Docência, v.6, n.2, 2021–
Publicação: dezembro, 2021 - ISSN 2525-4332**

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Rev. Roteiro**, Joaçaba, v.41, n.1, p. 67-86, jan/abr. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** / Maurice Tardif. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Recebido: 30.08.2021

Aprovado: 22.11.2021

Contribuições de práticas freireanas para a formação de professores/as: experiência de uma gestão escolar

Contributions of Freire practices to teacher training: experience of school management

*Cosmerina de Souza de Carvalho¹
Lilian Moreira Cruz²*

Resumo

Este artigo objetiva apresentar um relato de experiência de uma gestão escolar, que buscou pautar suas práticas nos princípios da pedagogia freireana e contribuir para a formação permanente dos/as docentes e discentes. Para tanto, adotamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva e exploratória. Os dados mostram que a gestão incentivou os/as docentes a buscar a autoformação; a transformar o espaço escolar em um ambiente propício para aprendizagem; para isso, reelaboraram o projeto pedagógico da escola com a meta de diminuir o fracasso escolar, realizaram reuniões nos bairros onde os/as alunos/as residiam, realizaram visitas domiciliares; ministraram seminários internos para refletir sobre a prática pedagógica. Os resultados refletiram positivamente nas taxas de aprovação que subiram no 1º, 2º e 5º ano para 100%, do 3º ano para 80% e do 4º ano para 83,6%. A taxa de evasão caiu para 0,3%. O índice de atestados médicos e licenças médicas dos/as professores/as e funcionários/as diminuíram. Houve mudanças profundas no comportamento, assiduidade, pontualidade e rendimentos dos/as alunos/as. Contudo, não houve o apoio efetivo da secretaria municipal de Educação para realizar a reforma da escola e disponibilizar profissionais cuidadores/as. Em síntese, educação de qualidade se faz com o engajamento de todos/as.

Palavras-chave: Gestão democrática. Formação de professores. Educação crítico-reflexiva.

Abstract

This article aims to present an experience report of a school management that sought to guide its practices on the principles of Freire's pedagogy and contribute to the continuing education of teachers and students. For that, we adopted a research with a qualitative approach, of a descriptive and exploratory type. Data show that management encouraged teachers to seek self-training; to transform the school space into an environment conducive to learning; for this, they redesigned the school's pedagogical project with the goal of reducing school failure, held home visit in the neighborhoods

¹ Especialista em Leitura e Produção Textual Aplicadas à Educação de Jovens e Adultos (IFBA), Pedagoga. Professora da Educação Básica do Município de Ilhéus-BA. E-mail: indias-sc@hotmail.com

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Professora assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) - Brasil. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil/UESC. Integrante do Programa Coletivo Paulo Freire/UESC. E-mail: lmacruz@uesc.br

where the students lived, carried out home visits; held internal seminars to reflect on pedagogical practice. The results reflected positively in the approval rates that rose in the 1st, 2nd and 5th year to 100%, in the 3rd year to 80% and in the 4th year to 83.6%. The dropout rate dropped to 0.3%. The rate of medical certificates and medical leaves of teachers and staff decreased. There were profound changes in the behavior, attendance, punctuality and performance of students. However, there was no effective support from the municipal education department to carry out the reform of the school and provide professional caregivers. In short, quality education is done with the engagement of everyone.

Keywords: Democratic management. Teacher training. Critical-reflective education.

Introdução

Uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano prioriza a formação permanente dos professores/as, a gestão democrática, (re)constrói o currículo, delimita políticas de combate ao fracasso escolar, ou seja, supera um modelo educacional reprodutivista, tecnicista, antidialógico e contra hegemônico. Entretanto, essas prioridades são planejadas e executadas na coletividade, a partir de um trabalho colaborativo entre todos/as envolvidos no processo educacional.

Foi pautado em uma ação dialógica e democrática que a secretaria Municipal de Educação de um município do interior da Bahia construiu um Projeto de Educação Inclusiva no final de 2014 e está em vigor até 2021. Durante os 7 (sete) anos de sua efetivação tem sido atualizado anualmente. Como qualquer município, atende muitas crianças, jovens e adolescentes públicos alvos da Educação Especial.

Isto posto, os/as professores/as vivem o dilema todo ano letivo quando em sua turma se deparam com alunos/as deficientes, com transtorno global do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação. Muitos são os desafios para ofertar uma verdadeira inclusão nas escolas de educação básica; dentre eles, falta de formação continuada docente, infraestrutura adequada, recursos pedagógicos e humanos, entre outros. Diante deste contexto, o projeto de Educação Inclusiva foi implementado, primeiramente em três escolas da rede, nos seguintes segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e Ensino Fundamental anos finais.

Neste artigo, apresentamos a experiência da gestão de uma escola do ensino fundamental anos iniciais que abraçou o projeto Inclusivo e sedimentou as práticas nos princípios da pedagogia freireano, e, por conseguinte, contribuiu para formação permanente dos/as docentes e discentes. Para escrever o artigo, adotamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva e exploratória. Faz também parte desse tipo de pesquisa a constante interação da teoria com a prática dos pesquisadores/as, com o campo e sujeitos pesquisados (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

É válido salientar que, a gestão pesquisada executou o projeto a partir de um trabalho colaborativo, cujo objetivo foi contemplar as múltiplas dimensões da escola, o que exigiu compromisso e ética. Assim, elegeu uma gestão freireano para gerir a escola, por entender que Paulo Freire foi um excelente modelo a ser seguido de democrata, com determinação e persistência, idealizando uma educação para a vida.

Paulo Freire dedicou a sua vida para criar possibilidades educacionais direcionadas às camadas menos favorecidas da sociedade, assim se preocupou em oferecer um modelo de educação contra hegemônico, ligado à luta pela emancipação e contra qualquer forma de dominação e exploração social. Em outras palavras, um modelo de educação voltado para uma práxis pedagógica-política, na busca pela formação libertária e emancipatória.

Inspirada em Paulo Freire, a gestão escolar utilizou o livro “Educação na cidade”, que aborda uma experiência de gestão freireano, na administração de Luiza Erundina, no município de São Paulo. O livro foi escrito em uma época de efervescência política, momento em que Paulo Freire assumiu a secretaria de educação da cidade de São Paulo, no período de 1989 a 1991.

Indubitavelmente, uma gestão escolar freireano objetiva contribuir na formação permanente de professores/as e fundamenta-se na pedagogia da autonomia, na pedagogia da esperança e do diálogo. Incentiva os/as docentes a buscar a autoformação e o desejo de transformação do espaço escolar em um ambiente propício para aprendizagem de sujeitos populares críticos e conscientes. Além disso, busca contribuir para formação de estudantes participantes e políticos.

De posse das experiências freireanos, a gestora traçou as ações/metabolizando objetivando possibilitar um ambiente que proporcionasse o desenvolvimento de professores/as, alunos/as, funcionários/as, familiares dos/as estudantes e comunidade em geral. Nesse ínterim, primeiramente elegeu a formação do/a professor/a como alvo principal das ações, posto que, o/a docente é um dos sujeitos fundamentais no processo da educação; secundamente, ocupou-se em analisar e construir metas para sanar problemas que impactam a aprendizagem dos/as estudantes, conseqüentemente, eliminar o fracasso escolar, assim buscou: - combater a violência na escola; - estabelecer parceria com as famílias; - trabalhar em prol das dificuldades e transtornos na aprendizagem; - extirpar práticas antidialógicas, segregadoras e discriminatórias dentro da escola, etc. Para tanto, necessitou estabelecer uma relação dialógica com as famílias.

A formação permanente de professores/as foi foco da gestão, pois ainda é considerada um desafio (IMBERNÓN, 2011). Como uma profissão que trabalha com o processo de ensinar e aprender, a docência requer estudo e muita reflexão sobre a prática pedagógica cotidiana. Nesse sentido, a escola se configura como excelente espaço para ofertar a formação permanente a partir de grupos de estudos e pesquisas,

de compartilhamento de experiências da docência. Tudo isso só é possível, conforme ressalta Pimenta (2012), pela gestão democrática da educação.

Entretanto, uma gestão democrática da educação precisa ser sedimentada no diálogo, na escuta sensível, no movimento contínuo de se colocar no lugar do/a outro/a. Foi com essa perspectiva que a gestão abraçou o projeto de Educação Inclusiva, com os seguintes questionamentos: como provocar a construção de uma identidade docente crítico-reflexiva, autônoma, capaz de atuar no cenário contemporâneo educativo e não ficar refém dos déficits da educação, sendo meros executores/as de “tarefas” prontas? Como colaborar na construção dos saberes-fazeres docentes de sujeitos historicamente situados? É possível ofertar uma formação permanente dentro da escola, que acredita na educação como instrumento de luta política? Como fazer da escola um espaço aberto para o diálogo? Estas e outras questões foram fontes inspiradoras da gestão, buscando um caminho de ação a partir de uma interlocução com os princípios fundantes da pedagogia freireano. Os resultados dessa gestão apresentamos e discutimos neste artigo, as páginas a seguir.

Direito do/a professor/a à Formação permanente: reflexões freireanos

Inegavelmente, um/a professor/a, no exercício de sua profissão, tem direito à formação permanente, ao passo que é na formação docente que ocorre a constituição profissional destes sujeitos (SCHÖN, 1997; TARDIF, 2002; PIMENTA; GHEDIN, 2002; CONTRERAS, 2002; ALARCÃO, 2003). Contudo, não se trata de qualquer tipo de formação, isto é, faz-se necessário um modelo de formação permanente que contribua para o desenvolvimento profissional docente. Este modelo parte da realidade que os/as docentes estão inseridos/as e faz investimentos qualitativos e quantitativos. Nessa perspectiva, a formação é contextualizada com o local de trabalho, apresenta uma proposta colaborativa para o/a docente se perceber e assumir a postura de um/a profissional pesquisador/a e atuante.

Sobre a Formação permanente docente, Freire ressalta:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 2007, p. 39).

Paulo Freire (2007) deixou claro que é na formação permanente o lugar em que o/a professor/a aprende a olhar e analisar a sua própria prática com o ponto de vista crítico, a eleger as teorias que darão conta de suas necessidades profissionais. Posto isto, a formação permanente pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente, visto que colabora na superação de situações-limites, na ampliação da compreensão da realidade/mundo, na transformação de formas de pensar e agir, na construção de novos saberes, na participação ativa e na construção da autonomia. É válido salientar que não se faz formação docente sem o diálogo, como também não se faz formação sem investimentos financeiros.

Deste modo, a formação precisa ser um caminho de possibilidades para o/a professor/a se aproximar da realidade concreta, por isso, os programas de formação docente devem ser contextualizados, os currículos devem levar em consideração os contextos das escolas, às necessidades de aprendizagens do/a professor/a. Contudo, é necessário dialogar com os/as professores/as e seu local de atuação profissional.

A universidade pode e deve contribuir na oferta dessa formação, a partir do tripé – ensino, pesquisa e extensão. Foi com essa perspectiva que Paulo Freire assumiu a gestão da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no ano 1989 a 1991. Sua experiência é registrada no livro Educação na Cidade (FREIRE, 2001). Nessa obra, ele lança um olhar para a formação permanente de educadores/as e apresenta os resultados de sua atuação na gestão, ao desenvolver um trabalho colaborativo pautado na autonomia, em outras palavras, na participação ativa das universidades, dos/das docentes, diálogo constante, compartilhamento de saberes e experiências, relação teoria-prática e construção coletiva do conhecimento.

Freire (2007, 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”, assim o autor institui a educação popular como política pública e coloca a educação como prática da liberdade.

Tratando-se do Brasil, temos muito que avançar nesses fatores, posto que há uma política de formação docente defasada e condições precárias de trabalho, o que ficou evidente no contexto da gestão, foco de análise deste artigo. A gestora se deparou com o discurso da “falta” – falta infraestrutura adequada da escola; materiais pedagógicos de qualidade; práticas educativas inovadoras; tempo para planejamento das aulas; livros condizentes com a realidade dos/as alunos/as; formação permanente de professores/as; equipe de funcionários capacitados; pais e mães participativos; alunos/as motivados/as, comportados/as, alimentados/as e limpos/as; gestão democrática; currículo adequado; salários decentes, apoio da secretaria Municipal de Educação, entre outros.

Com o aprofundamento dessas lacunas na educação, Paulo Freire (2019; 2007; 2003) nos convida a refletir, a assumir compromisso profissional e nos posicionar

politicamente para resistir, porque diante de tudo isso, a formação permanente docente se torna uma questão insurgente, sendo importante fomentá-la com seriedade e compromisso social. Ao passo que a formação é um dos lugares que pode contribuir na constituição da identidade profissional, estabilização e consolidação da carreira docente. Assim sendo, não podemos esquecer que, a identidade docente não é fixa, imutável, tampouco um dado *a priori*, ela é construída nas relações de poder e saber. Segundo Pimenta (2012, p. 20):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que persistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto autor e ator, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus saberes, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros grupos.

Quando um/a professor/a é designado a lecionar em uma escola, ele/ela traz sua história de vida, seus desejos, suas crenças, seus valores, seus medos, anseios, bem como, traz o conceito do que é ser professor/a e do que é educação. Tudo isso influencia em sua prática profissional. Vários fatores que estão envolvidos no processo de “formação”, fatores bem singulares, sendo de ordem pessoal, social, cultural. Portanto, não podemos “negar” esses aspectos de “movimento social” que constitui cada sujeito (FIORENTINI, CASTRO, 2006). Não dá para indicar um “caminho certo” para a formação do/a professor/a, partimos do pressuposto que o/a professor/a precisa inventar um novo e peculiar caminho no percurso de sua formação, sendo ele/a mesmo o/a próprio/a construtor/a do conhecimento e autor/a da própria prática pedagógica.

Pautadas nesta reflexão, a gestão passou a conhecer a história de vida de cada professor/a que integra o corpo da escola, foco do Projeto de Educação Inclusiva. De posse dos dados, fez alguns encaminhamentos para a psicóloga que atende os/as estudantes municipais, pois algumas professoras se encontravam com sérios problemas pessoais e estavam desmotivadas, afetando seu trabalho em sala de aula. Além disso, a gestão buscou parcerias com profissionais da saúde, como: fisioterapeuta, massoterapeuta e educador físico para realizar atividades de meditação, relaxamento e recreação com todos/as os/as funcionários/as da escola. Esta ação tinha a periodicidade quinzenal, sendo realizadas nas sextas-feiras alternadas. Esses momentos tinham como meta provocar a integração, descontração e melhorar a autoestima da equipe escolar. No início houve resistência por parte de uma docente, que se recusou a participar desses momentos, todavia, depois de quase dois meses, a mesma externalizou o motivo de sua ausência nas atividades relatando estar se divorciando, o que impactou a sua família. Ao

tomar conhecimento da situação, os/as demais colegas de trabalho acolheram a docente, resultando na ampla participação nas atividades propostas, bem como na indicação de outros momentos de confraternização, a exemplo de viagens em grupo.

Um olhar sensível da gestão: situações-limites em foco

Depois de conquistar a confiança dos/as funcionários/as, a meta foi direcionar o olhar para a problemática da escola. Um encontro dialógico foi marcado para provocar um olhar coletivo, observando com profundidade as situações-limites da escola. As situações-limites, segundo Freire (2003), podem ser vistas como barreiras ou como oportunidade de crescimento:

Os homens e mulheres têm várias atitudes diante dessas “situações-limites”: ou as percebem como um obstáculo que *não pode* transpor, ou como algo que *não querem* transpor ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenha na sua superação (FREIRE, 2003, p. 205, grifo do autor)

As situações-limites desta escola foram colocadas como meta de superação. De posse das reflexões freireanos, em uma reunião com pais, alunos, professoras e demais funcionários/as, foram listadas a situação que a escola se encontrava, a qual descrevemos no quadro abaixo:

Quadro 01 – Situações-limites da escola.

Infraestrutura inadequada (escola com paredes sujas, fácil acesso de pessoas externas, banheiro sem acessibilidade, mau cheiro do esgoto, insetos);
Alto índice de crianças e adolescentes público alvo da Educação Especial e falta de sala para atendimento educacional especializado;
Ausência de auxiliares para cuidar das crianças e adolescentes público alvo da Educação Especial
Quadro severo de violência física e verbal;
Dificuldade de leitura e escrita;
Alunos e funcionários desmotivados;
Baixo rendimento escolar;
Alto índice de evasão e reprovação;
Mobiliário da educação infantil inadequado;
Ausência das famílias e comunidade;
Transtorno quanto ao transporte dos alunos (constantes atrasos dos ônibus);
Falta de brinquedos para a Educação Infantil;
Falta de integração entre os alunos/as, funcionários/as e comunidade.
Insuficiente formação para trabalhar com as variadas deficiências;

Fonte: Dados do diálogo.

Diante de tantos problemas, em sua maioria, de responsabilidade do município, mas nada tinha sido feito até o momento, foi questionado: como provocar a participação da família e da comunidade? Como proporcionar o desenvolvimento dos alunos para

diminuir a taxa de evasão e reprovação? Como ajudar os/as professores/as articularem a teoria e prática? Como ajudá-los na elaboração de práticas pedagógicas que favorecessem a aprendizagem dos/as alunos/as. Como acionar o poder público para reforma da escola. Ou seja, como mudar a realidade daquela escola? Foram tantas indagações e as respostas não foram encontradas a partir de fórmulas mágicas, pois sabemos que não existem; então, a alternativa foi propor uma gestão dialógica e democrática, esta trouxe a possibilidade de construir novos e peculiares caminhos para mudar a realidade da escola.

Destarte, a gestão escreveu um documento endereçado à Secretaria Municipal de Educação relatando os problemas enfrentados pela escola. Contudo, foi dito que só poderiam ajudar em alguns aspectos, como por exemplo, o mobiliário apropriado para a Educação Infantil, na disponibilidade de auxiliares para cuidar dos/as alunos/as públicos alvos da Educação Especial, na fiscalização do horário do transporte escolar e na construção de um banheiro acessível, uma vez que, a escola tinha uma criança cadeirante.

É importante destacar que a escola está localizada em bairro privilegiado no município, próximo ao centro da cidade. No entanto, mais de 90% dos/as alunos/as são oriundos/as de bairros periféricos e fazem uso de transporte escolar. Tal situação impacta todo o trabalho desenvolvido na escola, uma vez que os horários de chegada e saída dos/as alunos/as dependem exclusivamente da pontualidade dos motoristas. O que foi resolvido pela secretaria de Educação do Município. O banheiro com acessibilidade foi construído e o mobiliário da Educação infantil comprado.

Embora, a secretaria de educação tivesse colaborado em algumas necessidades, ainda existiam outras de grande importância, tais como, a construção da sala multifuncional, disponibilidade de recursos humanos e pedagógicos, reforma da estrutura da escola, visto que se encontrava toda deteriorada, tanto a parte física quanto o mobiliário das salas.

Diante deste cenário, foi necessário adotar uma gestão participativa e dialógica para provocar o engajamento de todos/as na construção de uma escola emancipatória, e conseqüentemente, inclusiva. Tudo isso, exigiu uma esperança ativa, uma força motriz para mobilizar alguns dispositivos e conquistar a confiança de professores/as, pais, mães, alunos/as, a comunidade, entre outros. Foi importante, provocar a sensibilização dos/as funcionário/as da escola, para que estes/as construíssem e fomentassem a formação humana.

Os desafios enfrentados não destruíram o sonho de reformar a escola. A equipe gestora foi para as lojas que vendiam materiais de construção da cidade pedir doação de tinta, cimento, areia, brita, ferro, pincel, cal, entre outros. Logo a notícia se espalha pela cidade. Assim, a equipe foi convocada pela secretária de Educação, que comovida pela situação, buscou parceiros para doar todo material que a escola precisava para realizar a reforma. É fundamental ressaltar que houve embates entre a escola e a secretaria

Municipal de Educação, ao saber que os/as funcionários/as estavam pedindo doações, o primeiro momento foi de severas críticas pela atitude e ameaça de processo administrativo; no segundo momento, após a apresentação da situação da escola, tanto da parte infraestrutural quanto dos índices de violência, reprovação e evasão, a partir daí, houve a compreensão e o auxílio na reforma (Só doaram material, não disponibilizaram mão de obra). Enfatizamos que não é obrigação de uma gestão escolar assumir o papel que não lhe cabe. A reforma de uma escola municipal é de única e exclusiva responsabilidade do poder público, representada pela pessoa do Prefeito e do Secretário/a de Educação.

Entretanto, a gestão assumiu por conta própria esse compromisso, e em um mutirão composto de pais (mães), alunos/as, funcionários/as da escola e de outras escolas e comunidade (docentes e discentes da universidade, empresários, secretária de Educação, policiais, donas de casa, entre outras categorias) doaram tempo nos finais de semana para reformar a escola. Unidos/as, construíram a sala de atendimento educacional especializado, restauraram o mobiliário, confeccionaram materiais pedagógicos para sala multifuncional, construíram uma horta e jardim, tudo isso em um período de três meses. Foi um trabalho árduo, mas gratificante. Ver a alegria das crianças em estudar num espaço limpo e organizado. Como diz Paulo Freire (2003), a educação se faz na boniteza, na esperança.

Na obra Educação na Cidade, Freire (2001) aponta que:

Para nós, a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. [...] Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações, no nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. [...] Participação popular para nós não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho para a realização democrática da cidade (FREIRE, 2001, p. 75).

Para o autor, tudo isso implica na abertura do diálogo com todos/as que estão inseridos/as no processo educativo, isto é, docentes, estudantes e seus responsáveis, gestão, comunidade geral. Desse modo, a autonomia tem que ser partilhada, quer dizer, o poder de decisão não está centralizado em uma pessoa ou em um lugar, mas em todos/as e de forma democrática. Acreditamos que o trabalho colaborativo é realizado a partir de objetivos comuns planejados por todos/as do grupo, que trabalham em conjunto e se apoiam mutuamente. Não há relações hierárquicas, a liderança é partilhada e os/as professores/as têm a oportunidade de avaliar seu trabalho constantemente.

Na construção de uma escola inclusiva

Com uma escola limpa, reformada, cheia de cores e alegria era hora de trabalhar para atender os/as estudantes público alvo da Educação Especial, assim fazer justiça cognitiva atendendo alunos/as deficientes, com transtorno Global de Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além dos/as estudantes que apresentavam dificuldades

na aprendizagem. Com essa prática, foi possível dar acesso ao conhecimento para todos/as educandos/as.

Posto isto, algumas barreiras foram superadas, dentre elas, uma formação para trabalhar numa perspectiva inclusiva. Indubitavelmente, a formação inicial é insuficiente para o/a professor/a construir os saberes necessários a fim de lecionar para alunos/as com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesse ínterim, a formação necessita ser permanente, ela ocorre nas universidades e no campo de atuação profissional, bem como, na leitura de um livro, ao assistir um filme, nos encontros pedagógicos ou nas rodas de conversas com amigos/as, colegas e familiares. Uma formação permanente não é estática, ela é um constante movimento em buscas por melhorias pessoais, profissionais e acadêmicas.

Para construir uma identidade de professor/a pesquisador/a, aquele/a que busca uma autoformação, foi criado um grupo de estudos e pesquisas em Educação Inclusiva, que contou com a participação de pais/mães, de professores/as da escola, de docentes e discentes de uma Universidade Estadual (Curso de Pedagogia) e um Universidade Federal (Curso de Psicologia). Dentre os/as funcionários/as da escola, um total de 26 (vinte e seis), composto por: 09 (nove) docentes, 03 (três) cuidadoras, 01 (um) intérprete de libras, 01 (uma) professora de Braille, 04 (quatro) vigilantes, 03 (três) cozinheiras, 03 (três) zeladoras, 02 (duas) secretárias, apenas os/as docentes, cuidadoras e intérprete participaram do grupo de estudos e pesquisas, mesmo buscando um horário que pudesse contemplar a todos/as; por motivos variados, a adesão não foi de 100% dos funcionários/as. É importante relatar que, os encontros contavam em média com a presença de 08(oito) a 12 (doze) pais/mães/responsáveis dos/as alunos/as, sendo um universo de 308 (trezentos e oito) estudantes, 83 (oitenta e três) são públicos alvos da Educação Especial, isso representa uma pequena parcela da família que se envolvia com o grupo de estudos, certamente essa baixa adesão pode estar associada ao fato da escolar ser localizada distante das residências dos/as alunos/as, dificultando assim, o acesso. Desse modo, há que se pensar em encontros nas proximidades das casas das famílias para de fato alcançar maior participação.

A partir dos diálogos estabelecidos entre gestão, família e professores/as, algumas medidas foram elencadas, as quais destacamos: investimento na formação dos/as professores/as para construir uma prática educativa crítica e estimuladora; reconstrução do projeto pedagógico da escola para diminuir o fracasso escolar; criação de duas salas para atendimento educacional especializado na própria escola, com o objetivo de ofertar a Educação Especial; realização de reuniões nos bairros onde os/as alunos/as residiam; realização de visitas domiciliares (objetivando conhecer as histórias de vida dos alunos e alunas); realização de seminários internos para refletir sobre a prática pedagógica. As reuniões nos bairros e as visitas domiciliares possibilitaram uma maior aproximação da escola com a comunidade, especialmente, porque a escola está localizada longe das

residências dos estudantes, o que impossibilitava a participação das famílias nas reuniões escolares.

Ainda sobre a formação de professores/as, Schon (1997) apresenta uma perspectiva construída no triplo movimento da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação. Os seminários se constituíram como este espaço propício para reflexão, autoformação, reelaboração e revisitação dos saberes. Foi realizado um encontro intitulado “Chá inclusivo”, dividido em três momentos - primeiro só com os/as professores/as, segundo com os/as responsáveis dos/as estudantes e o terceiro encontro foi constituído por toda comunidade escolar. O objetivo foi escutar e orientar na promoção da inclusão escolar.

Nóvoa (1992) aponta que este tipo de formação promove uma construção de identidade profissional autônoma, capaz de produzir o desenvolvimento da vida pessoal, profissional e organizacional de futuros professores/as. Pimenta (2012, p. 33), nos convida a pensar a formação nessa perspectiva de Nóvoa e Schon.

[...] a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes, que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares em que atuam. Por isso é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial (PIMENTA, 2012, p. 33).

Todavia, é necessário que o/a docente tenha tempo, espaço e oportunidade para buscar essa autoformação. Sob este prisma, além da Universidade, a escola também se configura como excelente espaço para formação docente. Uma vez que, a formação inicial por si só não é suficiente para construção dos saberes da docência. Garcia (1999) em seu livro formação de professores afirma que a “formação”:

(...) estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências ou disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCÍA, 1999, p. 26).

A ênfase do autor na formação, sugere que o/a professor/a esteja imerso profissionalmente em um ambiente que favoreça sua formação de forma contínua e prospectiva, para mobilizar o docente na busca também pela autoformação. Esta busca tende a construir a pedagogia do amor, da esperança, do diálogo e da autonomia. Assim, romper com os modelos educacionais reprodutivistas, tecnicistas, antidialógicos, contra hegemônicos, dessa maneira, transformar a escola em um ambiente propício para aprendizagem de sujeitos populares críticos e conscientes. A propósito, Freire (2019, p 115-116) diz:

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-

educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.

Paulo Freire nos convida a pensar a escola e o papel do/a professor/a na formação do/a educando (as). Para Freire (2019), o papel do/a educador/a e do/a educando/a deve ser bem definido, onde todos têm a oportunidade de sistematizar, organizar, dialogar, problematizar o conhecimento, o conteúdo pragmático da educação, enfim, partindo das situações problemas, da cultura e das necessidades de todos/as.

Aqui, Freire (2019) nos convoca a dialogar com a História para quebrar as ideologias dominantes e permitir que os/as professores/as compreendam o processo de produção discursiva que oprimem em seu local de trabalho. O referido autor, enfatiza a necessidade dos cursos de formação docente possibilitarem uma análise crítica dos processos históricos para compreender os processos opressores e excludentes do presente.

No livro *Pedagogia da Autonomia*, ao inscrever-se na esteira dos estudos sobre a atuação docente, Freire se atenta para o cenário que trama a educação de meninos e meninas. Conclui que ensinar exige algumas posturas do professor e da professora, dentre elas, o saber ouvir, falar, respeitar às diferenças, ter coerência entre o que diz e faz, ter segurança na prática docente, ou seja, ensinar não se resume a uma simples transmissão de conhecimento, mas na entrega total em busca de novos caminhos para a prática educativa. Entretanto, é necessário priorizar a autoformação para ofertar uma educação emancipadora e autônoma do ser humano, priorizando a formação integral do/a educando/a.

Ainda sobre o autor, temos a reflexão: “Que estranha maneira é essa de fazer História, de ensinar Democracia, espancando os diferentes, para em nome da Democracia, continuar gozando da liberdade de espancar!” (FREIRE, 2020, p. 40). Não dá para viver imerso a uma prática profissional que visa manter o *status quo*, é preciso desestabilizar o que está posto e problematizar qualquer forma de opressão, dando lugar, sem dúvida, a uma educação libertária.

Parceria entre Família e escola: relação necessária

A escola é um espaço privilegiado para construção e movimentação de saberes de estudantes, docentes, gestores/as, pais, mães, entre outras categorias. A escola deve estar a serviço de todos/as e pensada por todos/as, uma vez que a educação é uma grande aliada na formação de identidades crítico-reflexivas. Sob essa perspectiva, a gestão planejou e executou ações que possibilitaram a aproximação da escola com as famílias e a comunidade local. Destacamos:

Dia da família na escola
Oficina de crochê, bordado, pintura e culinária para família
Apresentação teatral dos/as estudantes em praças públicas
Aula de campo com a participação da família (visita a feira, praça, museu, parque da lagoa, aterro sanitário, empresa que trata água da cidade)
Momento de contação de histórias pela família
Mutirão de reforma da escola
Parceria com pais eletricitistas, pintores, pedreiros para contribuir na manutenção do espaço.
Oficina de Libras e Braille
Momento dialógico entre os familiares e psicólogos
Parceria com a secretaria de Saúde – palestras, oficinas (orientações na área da saúde)
Parceria com conselho Tutelar - palestras, oficinas (orientações do direitos e deveres)

Fonte: Dados da pesquisa.

A participação das famílias nas atividades coletivas da escola foram significativas, influenciando de maneira positiva na prática do/a professor/a e no rendimento das crianças. Foi visível a satisfação da família em poder estar ali naquele espaço de formação dos filhos/as, o que trouxe mais confiança por parte dos pais/mães no trabalho do/a educador/a. Por se tratar de uma escola que atende crianças de comunidades diversas e um pouco distantes, a aproximação da família antes desse processo não era algo frequente.

O fato de buscar conhecer as realidades diversas das famílias implica também na prática pedagógica, uma vez que, Freire (2007, p. 15) afirma que “pensar certo coloca ao professor amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária”. O pensar certo para Freire se refere justamente na contextualização da prática pedagógica, trazer a realidade dos/as estudantes para a sala de aula e problematizar os fatos sociais que ocorrem na comunidade local.

À medida que uma gestão dá a palavra a toda comunidade escolar, a gestão é participativa e dialógica. Indiscutivelmente, a palavra pode ser fonte inspiradora da ação e da reflexão, conseqüentemente, da práxis. Essa abertura, põe em movimento o diálogo tão imprescindível à existência humana. De modo geral, uma gestão que elege os princípios fundantes do pensamento freireano busca na abertura do diálogo a base de

suas práticas, respeita as múltiplas opiniões e estabelece parcerias profícuas. Para melhor análise dos impactos dessa gestão freireano, apresentamos os dados no quadro a seguir, referentes aos anos de 2015 a 2019:

Quadro 03: Taxa de reprovação.

Seguimento	2015	2016	2017	2018	2019
1º ano	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
2º ano	2,3%	1,7%	0,0%	0,0%	0,0%
3º ano	38%	30%	28%	22%	20,0%
4º ano	35,2%	25%	20%	18%	16,4%
5º ano	30%	3,5%	2,8%	1,5%	0,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados revelam que uma gestão participativa refletiu positivamente nas taxas de aprovação que subiram no 1º, 2º e 5º ano para 100%, do 3º ano para 80% e do 4º ano para 83,6%. A taxa de evasão caiu para 0,3%, visto que em 2014 era de 26,4%. O índice de atestados médicos e licenças médicas dos/as professores/as e funcionários/as diminuíram, posto que anterior ao ano de 2015, em média havia uma quantidade regular de 1 (um) a 2 (dois) atestados mensalmente, bem como o afastamento de uma docente por licença médica. Destarte, há seis anos, os atestados médicos têm sido esporádicos, caindo para uma média de 2 (dois) por ano. Evidentemente, houve mudanças profundas no comportamento, assiduidade, pontualidade e rendimentos dos alunos/as, ao passo que: - diminuiu significativamente os episódios de violência dentro da escola; - as aulas de reforço escolar para os/as alunos/s com dificuldades de aprendizagem refletiram no maior aproveitamento dos estudos na classe regular; - o atendimento educacional especializado para os estudantes públicos alvos da Educação Especial contribuiu para o melhor desenvolvimento destes/as; - os motoristas dos ônibus prezam pela pontualidade; entre outros mais.

Considerações finais

Sabemos que o/a professor/a é um dos/as personagens centrais e mais importante na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura, ou seja, é necessário, sobretudo, oferecer ideias, reflexões e questionamentos que o/a estimule no debate sobre a sua formação e a busca pela autoformação constante. Dessa maneira, é importante oferecer-lhes condições favoráveis para o desenvolvimento de práticas emancipatórias

Pensar na formação de professores/as na atualidade brasileira nos remete a refletir sobre os diversos âmbitos que esta questão traz, olhar a história de vida do/a

professor/a, a relação que este/a estabelece com a escola, as condições de seu trabalho oferecida, suas necessidades formativas, o plano de carreira, etc. Tudo isso é de grande importância para valorizar o profissional docente e assegurar as condições adequadas de trabalho.

Em síntese, na coletividade buscar caminhos que promovam a valorização docente, de maneira a ofertar um ambiente propício para a prática educativa. O/a gestor/a é de suma importância neste aspecto, pois ele/ela pode provocar um trabalho pautado na colaboração para que cada sujeito envolvido no processo, assuma um papel autônomo e busque condições para que a Educação aconteça de forma satisfatória. A referida escola tornou-se referência no município, particularmente, pelo trabalho inclusivo ofertado, sendo reconhecida como a “*Escola Inclusiva*”, recebendo uma homenagem em cerimônia pública, na Câmara de Vereadores/as.

Em um ato político, toda comunidade contribuiu para mudanças qualitativas na educação ofertada, desde reparo de carteiras e cadeiras, construção de hortas e jardins, confecção de materiais pedagógicos, bem como a reforma da escola, tornando-a acessível a todos/as. Educação de qualidade é possível com o engajamento de todos/as, sendo que, o/a professor/a é um sujeito essencial dessas mudanças e carece de todos os cuidados no âmbito pessoal e profissional.

Esse entendimento, nos leva a refletir que um docente feliz no trabalho, que gosta de sua profissão, tende a desenvolver um excelente trabalho pedagógico. Portanto, a escola necessita ser gerida por um/a profissional que contribua na construção e organização de um espaço propício para o desenvolvimento de estudantes e professores/as.

É preciso reconhecer que uma gestão democrática, participativa e dialógica não se faz de forma isolada. Seria ingênuo fechar uma gestão na percepção e atuação de uma única pessoa. Um/a gestor/a necessita do constante apoio de toda comunidade escolar, para promover uma educação de qualidade - emancipatória e libertária. Então, uma gestão freireano está aberta para o diálogo, não teme o novo, se permite conhecer a realidade para poder intervir nela, dito de outro modo, uma gestão freireano busca uma formação permanente para si e para os/as outros/as, situando-se no e com o mundo, sobretudo, tem compromisso ético com a educação.

A gestão relatada neste artigo, foi uma inspiração para muitas outras escolas, ao passo que, foi criada uma rede solidária de gestão itinerante para desenvolver algumas práticas exitosas em outros espaços educativos, a exemplo da reforma da estrutura física e o desenvolvimento de projetos para combater a violência escolar. É importante relatar que houve alguns desafios para assumir uma gestão democrática freireano, dentre os quais destacamos: - contar com o efetivo apoio da Secretaria Municipal de Educação, particularmente para realizar a reforma da escola (fornecer material e mão de obra) e disponibilizar recursos humanos, a exemplo de uma quantidade maior de cuidadores/as

para os/a alunos/as com deficiência ou com transtorno global do desenvolvimento (autismo), visto que o total de 03 profissionais não foram o suficiente para suprir as necessidades da escola; - dificuldades de aproximação com as famílias devido à localização geográfica da escola, por ficar situada distante das residências dos/as estudantes; - contar com a participação dos/as funcionários/as, como os vigilantes, as cozinheiras, as zeladoras e os/as secretário/as nos grupos de estudos, pois entendemos que os encontros do grupo de estudo e pesquisa, além de ser um espaço de aprendizagem, constitui também um lugar de estreitamento de laços afetivos; - estabelecer parcerias com a secretaria municipal de saúde para atender o público alvo da educação especial, alguns estudantes necessitaram de laudo médico, contudo, não conseguimos atendimento para todos/as.

É essencial salientar que, as ações realizadas e o sucesso delas, não isenta a responsabilidade dos governantes de cumprir com as obrigações e oferecer uma educação de qualidade para todos/as; tendo em vista que nada tinha sido realizado para melhorar a situação difícil em que se encontrava a escola, por parte do município. Observamos a necessidade de políticas públicas educacionais locais direcionadas para os problemas que as escolas ainda apresentam, como o estabelecimento de parcerias com as universidades públicas para fomentar a formação continuada de professores/as, criar constantes reuniões entre gestores/as municipais e as escolas de Educação Básica pública, para conhecer e traçar ações de melhoria desses espaços; disponibilizar profissionais de saúde mental para atendimento de alunos/as e funcionários/as de forma em geral. Este estudo não esgota a discussão, mas por ora, dá espaço para pensarmos na gestão escolar freireano como um lugar de movimentação de ações que pode favorecer alunos/as e seus familiares, profissionais da educação e comunidade em geral. Desse modo, é necessário provocar o envolvimento de todos/as a partir do desenvolvimento de uma gestão colaborativa.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

FIORENTINI, Dário.; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e política**. Organização: Ana Maria de Araújo Freire. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÚDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em Educação**. Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, António. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Recebido: 26.08.2021
Aprovado: 06.12.2021

O legado de Paulo Freire na formação de educadores em espaços formais e não-formais a partir do Instituto Federal Farroupilha

Paulo Freire's legacy in the training of educators in formal and non-formal spaces from the Federal Farroupilha Institute

Maria Teresinha Verle Kaefer¹

Taniamara Vizotto Chaves²

Resumo

O presente trabalho trata de um relato de experiência desenvolvido no Instituto Federal Farroupilha (IFFar) - São Borja, situado no Rio Grande do Sul, a partir de dois espaços formativos de professores. O primeiro, um espaço institucionalizado dos Cursos de Licenciatura em Física e em Matemática. O segundo, um projeto de extensão num cenário de educação popular denominado “Café com Paulo Freire”. O objetivo deste trabalho é sistematizar o diálogo feito entre os espaços mencionados e as articulações feitas a partir de ambos, refletindo diretamente na formação docente. O legado de Paulo Freire é a aproximação efetiva que articula esses dois espaços formativos que se inter-relacionam na medida em que um fortalece o outro com reflexões advindas da realidade discutida. O Café é um espaço de resistência e luta do legado de Freire, os cursos de licenciatura com componentes curriculares trazem as proposições teóricas e filosóficas presentes em Freire. Ambos espaços têm mostrado resultados consistentes na formação dos licenciandos, dos egressos e dos professores, os quais têm se apropriado de uma tessitura freiriana no que diz respeito a questões teóricas e práticas possibilitando uma transformação no seu entorno, constituindo-se em locais de resistência e busca por políticas emancipatórias e progressistas.

Palavras-chave: Paulo Freire. Formação Inicial e Continuada. Resistência.

Abstract

The present work deals with an experience report developed at the Federal Institute Farroupilha (IFFa) - São Borja, located in Rio Grande do Sul, from two teacher training spaces. The first, an institutionalized space for Licentiate Degree Courses in Physics and Mathematics. The second, an extension project in a popular education scenario called “Café com Paulo Freire”. The objective of this work is to systematize the dialogue made between the mentioned spaces and the articulations made from both, directly reflecting

¹ Mestre em Educação- UFRGS/ POA. Professora dos cursos de Licenciatura do IFFar - Campus São Borja, Educadora Popular e Curadora Nacional da Rede de Café com Paulo Freire. Coordena o Grupo de Pesquisa "Emancipação sem Fronteiras: formação inicial e continuada de professores" certificado pelo IFFar. E-mail: mtksbg@gmail.com

² Mestrado e Doutorado em Educação pelo UFSM- Santa Maria. Professora do IFFar, atuando em Cursos de Formação Técnica Integrada, no Curso de Licenciatura em Física e no Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT. Coordena o Grupo de Pesquisa "Emancipação sem Fronteiras: formação inicial e continuada de professores" certificado pelo IFFar. Email: taniamara.chaves@iffarroupilha.edu.br

on teacher education. Paulo Freire's legacy is the effective approximation that articulates these two training spaces that interrelate insofar as one strengthens the other with reflections arising from the discussed reality. The Café is a space of resistance and struggle of Freire's legacy, the degree courses with curricular components bring the theoretical and philosophical propositions present in Freire. Both spaces have shown consistent results in the training of undergraduates, graduates and teachers, who have appropriated a Freirian texture with regard to theoretical and practical issues enabling a transformation in their surroundings, constituting places of resistance and search for emancipatory and progressive policies.

Keywords: Paulo Freire. Initial and Continuing Training. Resistance.

Introdução

O presente trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido no Instituto Federal Farroupilha (IFFar) situado na cidade de São Borja, região centro-oeste do estado do Rio Grande do Sul, a partir de dois espaços formativos de professores, onde se trabalha com a perspectiva freiriana. O primeiro, um espaço institucionalizado, de educação formal, desenvolvido em cursos de formação inicial de professores de Matemática e de Física. O segundo é um espaço de educação não-formal, um projeto de extensão, num cenário de educação popular denominado “Café com Paulo Freire” do qual as autoras deste artigo fazem parte de ambos universos relatados aqui.

Neste ano de 2021, comemoramos o centenário do nascimento de Paulo Freire, em defesa do legado do Patrono da Educação Brasileira, o qual tem sido alvo de ataques nos dias atuais do nosso país. Na intencionalidade de ser um espaço de resistência se tem visto muitas alternativas de discussões pedagógicas, quer na educação formal ou não-formal.

Um dos movimentos de ataque à escola pública, é a Escola sem Partido, que segundo Linhares e Bezerra (2019), exige uma neutralidade que encobre uma agenda da direita e da extrema direita, atacando assim a liberdade de ensinar. Liberdade essa tão propalada por Paulo Freire. Conforme Souza (2017, s/p) “o que a gente defende é que alguns dos ensinamentos de Paulo Freire se chocam com a Constituição [...]” diz Miguel Nagib, advogado e coordenador do movimento Escola Sem Partido.

Preso na ditadura militar dos anos 1960 no Brasil, Freire foi condenado ao exílio porque era considerado pelo regime militar “um dos maiores responsáveis pela subversão imediata dos menos favorecidos”, e de acordo com documentos da Secretaria de Segurança Pública, os militares consideravam Freire um “homem notoriamente ligado à política esquerdista”, que “vinha comunizando o Nordeste através do seu método de alfabetização de estilo revolucionário” (SOUZA, 2017, s/p.).

A importância do legado de Paulo Freire para a educação latina - americana já trazia muitos ruídos e preocupações aos governos de direita. Com a ascensão desses

governos na América Latina e suas políticas necrófilas, Paulo Freire tem sido lembrado e reinventado de forma mais contundente neste momento da vida política e da crise sanitária que vivemos relacionada a COVID-19, bem como em comemoração ao seu centenário de nascimento no ano 2021.

O legado de Freire na docência está presente em alguns currículos de cursos de formação inicial de professores de estabelecimentos de ensino mais progressistas, tais como os da Licenciatura em Física e o da Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Farroupilha, campus São Borja, considerando a importância das ideias freirianas para a formação de um cidadão consciente capaz de intervir na realidade de forma crítica, sendo esta a intencionalidade dos estudos freirianos dos cursos supracitados.

Nos espaços de Educação popular, numa perspectiva informal, tem-se visto alguns movimentos de estudo e discussões on-line, isto em nível macro e micro, por exemplo as conferências, seminários, estudos de obras de Freire, oferecidos por diversas entidades no campo da educação popular, entre elas: IEAL - Internacional de La Educación América Latina, e pelo o CEAAL - Conselho de Educação Popular da América latina e Caribe, ao qual a Rede de Café Paulo Freire é filiada.

No contexto micro o “Café Paulo Freire de São Borja”, como integrante da rede e também objeto deste estudo que tem como propósito (re)ler as obras de Paulo Freire a partir da conjuntura atual com vistas à problematização e a compreensão da realidade, constitui-se em um espaço de construção de mecanismos para a resistência e luta e para a formação continuada de professores.

Com este estudo, objetivou-se evidenciar quais os escritos de Freire são trabalhados em espaços formais e não-formais de ensino que envolvem o local de trabalho das autoras deste relato, e como eles refletem as práticas desenvolvidas nestes espaços.

Neste sentido, questiona-se sobre quais os aportes teóricos freirianos que compõem as bases conceituais formativas dos cursos de Licenciatura do IFFar - Campus São Borja? O que eles nos dizem em termos da perspectiva formativa para os licenciandos, egressos e professores destes cursos? Como estes aportes teóricos perpassam ou transparecem nas práticas educativas desenvolvidas nos cursos?

Em relação ao espaço não-formal Café Paulo Freire, do qual as autoras deste artigo são participantes, como as discussões realizadas refletem nas práticas desenvolvidas em ambos espaços? Como os diferentes espaços formativos mencionados se aproximam?

Nas seções a seguir buscar-se-á responder as questões problematizadas acima.

Formação de educadores e o legado de Freire no espaço da formação inicial de professores de Física e de Matemática

O primeiro espaço em discussão neste trabalho trata de dois cursos de Formação inicial de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) - campus de São Borja.

Os Institutos Federais de Educação (IFs) que constituem a Rede Federal de Educação no Brasil apresentam em sua estrutura organizativa a obrigatoriedade de oferta de cursos de Licenciatura.

De acordo com a Lei no 11.892/2008, os IFs devem destinar no mínimo 20% das suas vagas para “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008, art. 7º, inciso VI, item b).

A estrutura organizativa dos cursos de licenciatura nestas instituições deve respeitar as bases legais vigentes para a formação de professores no país, assim como os princípios que norteiam a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil numa perspectiva de verticalização do ensino nestes espaços de formação.

Por se tratarem de instituições relativamente novas com projetos pedagógicos em processo de construção/reflexão e avaliação e, considerando-se a obrigatoriedade de oferta de cursos de licenciatura em áreas com grande déficit no país, entende-se que estes cursos se encontram em processo de construção identitária e em processo de consolidação.

Compreende-se que a construção identitária dos cursos de Licenciatura nos IFs necessita estar pautada em aspectos, tais como, a construção do perfil do egresso que para além de uma formação generalista precisa trazer em sua constituição elementos da própria Educação Profissional e Tecnológica.

Assim, os objetivos, as metodologias de ensino, a matriz curricular, as ementas e os referenciais teóricos adotados na perspectiva do trabalho pedagógico docente demandam ser pensados dentro deste contexto, assim como o ensino, a pesquisa e a extensão desenvolvidos de forma articulada em espaços formais e/ou não - formais.

Dentro da conjuntura da formação de professores nos IFs, a perspectiva teórica freiriana, seus pensamentos oportunizam acrescentar ao perfil do profissional egresso elementos constitutivos de uma pedagogia progressista que, aliada às bases da Educação Profissional e Tecnológica, pode enfim formar uma identidade própria. Esta é uma aposta a ser feita pelos cursos de licenciatura dentro dos IFs, considerando-se a origem e as motivações que levaram à formação destas instituições.

No que se refere à formação de professores em geral Saul e Saul (2016)

argumentam que

Freire discute formação de educadores no conjunto de sua obra, em meio a tramas conceituais nas quais várias categorias do seu pensamento se entrelaçam: diálogo, relação teoria-prática, construção do conhecimento, democratização e outras, em uma moldura que mostra, com clareza, a politicidade da educação (p.24)

Neste sentido, a aposta na formação de professores numa perspectiva freiriana requer a constituição de espaços democráticos que primam pela dialogicidade, pela contextualização e articulação dos conhecimentos a partir de seus diferentes campos do saber, numa perspectiva de formação política, ética, autônoma e de transformação social a partir das próprias ações.

Ainda, segundo Saul e Saul (2016, p.31) a presença do diálogo no espaço da formação de professores, seja ela inicial, continuada ou permanente, é relevante numa perspectiva de desenvolvimento da coletividade, do compartilhamento de saberes, do exercício da autonomia, do pensar a prática e de problematizá-la. Conforme os autores, a relação dialógica pode ser tomada como a propulsora da práxis pedagógica.

Baseados em um estudo de Diniz-Pereira (2011) em que o autor caracteriza alguns tipos de modelos de formação de professores, Saul e Saul (2016) mencionam o modelo construído a partir de uma racionalidade crítica, onde, de maneira geral, a práxis assume o papel de desvelamento da realidade. Neste sentido, “trabalha-se em uma perspectiva problematizadora, na qual o professor constrói conhecimentos com os alunos, a partir de suas necessidades, tendo em vista a transformação da realidade e a promoção da justiça social” (p.21).

Essa perspectiva de formação de professores que se deseja no espaço dos IFs, considerando, sobretudo a sua proposta mediatizada por princípios que envolvem a integração curricular, a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo, e neste sentido, a presença das teorias e pressupostos freirianos é fundamental, pois permite pensar e problematizar as diversas dimensões da formação docente numa perspectiva de conscientização e libertação.

Neste sentido, parte da discussão deste trabalho discorre sobre o espaço dos Cursos de Licenciatura em Matemática e de Licenciatura em Física do Instituto Federal Farroupilha, especificamente do núcleo pedagógico que contribui diretamente na perspectiva de formação identitária do professor.

O Curso de Licenciatura em Matemática é ofertado na modalidade presencial em seis dos onze campi do IFFar, sendo que os projetos pedagógicos são idênticos à exceção das bibliografias utilizadas que são escolhidas pelo Núcleo Docente Estruturante de cada curso em cada *campi*. O curso de Licenciatura em Física é ofertado de forma presencial apenas no IFFar - campus de São Borja.

O currículo dos Cursos de Licenciatura em Matemática e de Licenciatura em Física do IFFar estão organizados a partir de 03 (três) núcleos de formação, a saber: Núcleo Comum, Núcleo Específico e Núcleo Complementar, os quais são perpassados pela Prática Profissional.

O Núcleo Comum contempla conhecimentos comuns à formação de professores, independente da sua área de habilitação. Divide-se em dois grupos de conhecimentos que são o Núcleo Básico que abrange conhecimentos básicos para a formação de professores e os componentes curriculares de conteúdos básicos da área visando o nivelamento dos conhecimentos para o avanço no curso e o Núcleo Pedagógico que abrange os conhecimentos relativos ao campo da educação, com vistas à compreensão dos fundamentos teóricos, políticos e históricos da educação, bem como os conhecimentos que perpassam a formação e a prática docente.

O Núcleo Específico contempla conhecimentos específicos da habilitação dos cursos, atendendo ao núcleo comum de conhecimentos necessários para a formação em física e em matemática.

O Núcleo Complementar contempla as atividades acadêmico-científico-culturais, de no mínimo 200 horas, incluindo também componentes curriculares eletivos de formação complementar que visam à atualização constante da formação do professor.

A prática profissional perpassa os dois cursos aqui mencionados desde o primeiro até o último semestre formativo, seja pela presença de componentes curriculares denominados como “Prática enquanto Componente Curricular”, ou pelos próprios “Estágios Curriculares Supervisionados” os quais são desenvolvidos em parceria entre docentes da área de pedagogia e das áreas específicas da formação.

Para dar conta minimamente das questões propostas neste trabalho, buscou-se nos projetos pedagógicos dos cursos supracitados os componentes curriculares que trazem em seu bojo a perspectiva teórico- freiriana.

O quadro 01 disposto a seguir apresenta as obras freirianas sugeridas para serem trabalhadas em componentes curriculares presentes nos projetos pedagógicos do curso de Licenciatura em Matemática e do Curso de Licenciatura em Física do IFFar, campus de São Borja.

Quadro 01 - Obras de Freire sugeridas para trabalho nos cursos de Licenciatura do IFFar - Campus São Borja

Obra de Freire	Curso	Componente curricular /carga horária
FREIRE, Paulo. Educação e mudanças. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.	Licenciatura em Matemática	• Didática, Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico (Obrigatório, 72h)
	Licenciatura em Física	• Didática, Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico (Obrigatório, 72h)

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1996.	Licenciatura em Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Didática, Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico (Obrigatório, 72h) • Prática de Ensino de Matemática VII (Obrigatório, 50h) • Saberes Docentes e Formação Continuada (Obrigatório, 72h) • O professor e a gestão democrática (Optativo, 36h)
	Licenciatura em Física	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia do Ensino de Física I (Obrigatório, 36h) • Didática, Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico (Obrigatório, 72h)
FREIRE, Paulo. Educação como prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982	Licenciatura em Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (Obrigatório, 72h)
	Licenciatura em Física	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (Obrigatório, 72h) • Saberes Docentes e Formação Continuada (Obrigatório, 72h)

Fonte: Autoras (2021)

Em relação a obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” evidencia-se que a mesma está organizada em três capítulos, quais sejam: Não há docência sem discência; Ensinar não é transferir conhecimento e Ensinar é uma especificidade humana. Com base nesta estrutura organizativa, Paulo Freire critica a perspectiva mecanicista do ensino tradicional e chama atenção para as questões relacionadas ao protagonismo do aluno na condução e processo da aprendizagem de forma crítica e autônoma. Aborda, portanto, a necessidade de respeitar o educando em seu direito ao desenvolvimento do próprio saber.

Neste contexto, conforme Freire o papel do professor é respeitar e valorizar a cultura e os conhecimentos empíricos do aluno. Cabe ao professor ser autoridade sem ser autoritário e conhecer profundamente a sua matéria e os temas a serem ensinados.

Observando-se o quadro acima pode-se observar que a obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” está presente como sugestão de referencial teórico em quatro componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Matemática e em dois componentes curriculares do curso de Licenciatura em Física.

De maneira geral, nestes componentes curriculares são tratados aspectos

relacionados às concepções e abordagens pedagógicas, questões relacionadas ao currículo e as práticas educativas, as metodologias e técnicas de ensino, ao planejamento da prática docente, a relação entre professor e aluno e aos saberes necessários à formação e atuação docente.

Evidencia-se, portanto, a conexão entre os conteúdos tratados nos componentes curriculares e a proposta da obra freiriana, considerando-se a perspectiva de construção das relações entre aluno e professor, postas no âmbito da complementaridade quando Freire discute que não há docência sem discência.

Quando Freire discute que ensinar não é transferir conhecimento, compreende-se que se trata de um processo dialético, crítico, reflexivo, onde os conhecimentos são contextualizados e o aluno ocupa a centralidade do processo. Neste sentido, os componentes curriculares trabalham aspectos relacionados ao processo de ensino, ao currículo, às metodologias e aos saberes necessários à docência discutidos por Freire nesta obra.

A obra “Educação e Mudança” está contemplada dentro do componente curricular de Didática, currículo e organização do trabalho pedagógico nos dois cursos de licenciatura mencionados.

Neste livro, Freire destaca como temática o papel da educação no que diz respeito à mudança e à conscientização da sociedade, fala que o homem é um ser inacabado, capaz de relacionar-se com o mundo, estar no mundo, através das relações temporais, transcendentais, conseqüentes e reflexivas, destaca a importância da ação -reflexão-ação no processo de mudança. Ainda, pronuncia-se sobre o papel do trabalhador social no processo de mudança. No último capítulo, Freire pontua sobre a Educação de Jovens e Adultos e seu método, fala da busca das palavras geradoras ligadas ao contexto dos educandos na alfabetização de adultos.

A escolha desta obra para o componente curricular de Didática, Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico nos dois cursos de licenciatura traz uma estreita relação com o papel do componente em questão na formação política e pedagógica do docente, daí a necessidade da apreciação destas concepções pelos licenciandos e licenciandas, sejam estes em física ou matemática, todos independente da área de atuação estarão ligados aos processos de mudanças que uma educação progressista traz como objetivo. Ainda há uma relação efetiva entre a ementa e a obra quando trata da metodologia de alfabetização de adultos e o processo de leitura de mundo.

A obra “Educação como prática da Liberdade” está contemplada dentro do componente curricular de Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos no curso de Licenciatura em Física e de Licenciatura em Matemática.

O Livro é organizado em quatro capítulos, sendo que nesta obra o autor conta acuradamente o método de alfabetização de adultos, parte da contextualização da

realidade, expõe seus princípios filosóficos e políticos. No livro é apresentado o projeto de Alfabetização que aconteceu em Angicos no Rio Grande do Norte, com trabalhadores rurais. A obra em questão tem importância fundamental no componente curricular, porque mostra como é possível a alfabetização de adultos, a partir da contextualização, da realidade vivida pelos sujeitos e a possibilidade de alfabetizar as pessoas em diferentes faixas etárias.

Nos cursos de Licenciatura aqui analisados, existe uma proposição de que os estudantes façam Estágio Curricular Supervisionado no espaço da Educação de Jovens e Adultos. No curso de Licenciatura em Física é inclusive obrigatório. Neste sentido, a perspectiva freiriana se coaduna com o campo das práticas educativas desenvolvidas no âmbito dos cursos, à medida em que proporciona o reconhecimento do público da Educação de Jovens e Adultos, seus anseios, necessidades e a importância social do processo de alfabetização destes sujeitos linkando a teoria com as práticas desenvolvidas.

A partir do trabalho com as obras propostas nos componentes curriculares evidencia-se a relação entre a teoria e a prática materializada como práxis pedagógica especialmente no espaço de desenvolvimento dos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) pelos discentes dos cursos mencionados.

Ao todo, os discentes de cada curso desenvolvem 400 horas de estágio supervisionado, sendo assim distribuídos.

No curso de Licenciatura em Física estão distribuídos em 4 componentes curriculares, sendo o ECS I (observação junto a EJA – nível médio); o ECS II (docência junto a EJA– nível médio); o ECS III (observação junto ao Ensino Médio) e, finalmente, o ECS IV (docência junto ao Ensino Médio).

No curso de Licenciatura em Matemática estão distribuídos em 4 componentes curriculares, sendo o ECS I e II destinados a observação e à docência, respectivamente no Ensino Fundamental e o ECS III e IV destinados a observação e docência, respectivamente no Ensino Médio. Estes estágios podem, na medida do possível contemplar também a Educação de Jovens e Adultos em seus diferentes níveis e modalidades de ensino.

Nos espaços dos estágios supervisionados, desenvolvidos a partir da segunda metade dos cursos, observa-se que existe a perspectiva freiriana a qual direciona tanto a prática quanto às reflexões realizadas pelos acadêmicos, a partir dos relatos e da sistematização do trabalho realizado.

A organização do planejamento docente numa perspectiva de problematização e contextualização dos conhecimentos, a proposição de metodologias e estratégias pautadas na perspectiva dialética e da pesquisa são evidências da presença freireana nas práticas educativas desenvolvidas nestes espaços. Ademais, pela produção e socialização das produções escritas têm-se a percepção da formação de um espírito com uma

consciência transitiva crítica³.

Essa perspectiva também está presente no princípio da Educação Profissional e Tecnológica que considera a “Pesquisa como Princípio Pedagógico”, sendo um instrumento essencial na promoção da aprendizagem, uma vez que por meio dela, o aluno desenvolve atividades mentais superiores como a linguagem, o pensamento, a percepção, a memória, possibilitando assim, conhecer, compreender, refletir, analisar e fazer relações entre os conhecimentos adquiridos, ou seja, produzir o próprio conhecimento de forma crítica e autônoma.

Acredita-se que ter obras de Paulo Freire como bibliografias nos cursos de formação inicial de professores é sem dúvida, a possibilidade da construção de um “inédito viável”⁴ no processo de formação de professores, e está relacionado aos princípios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que trazem o trabalho como princípio educativo⁵ e a pesquisa como princípio pedagógico. Além de, na sua proposta enquanto educação profissional, desenvolver uma educação omnilateral do cidadão, que diz da construção da totalidade do sujeito defendida por Freire. Embora saibamos que é bastante difícil a educação omnilateral numa sociedade dividida em classes.

Formação de educadores e o legado de Freire no espaço do projeto de extensão “Café com Paulo Freire”.

O segundo espaço em discussão neste trabalho se trata de um espaço não-formal de educação denominado projeto Café com Paulo Freire de São Borja, o qual faz parte da Rede de Cafés do Brasil. Atualmente é composta por 30 Cafés ativos, incluindo todas as 4 regiões do Brasil, tendo como público os profissionais da educação, licenciandos - futuros professores e líderes sociais. Caracteriza-se por ser um movimento popular, organizado por um coletivo composto por Curadores nacionais e locais, possuindo algumas diretrizes em comum, porém com liberdade de ação de acordo com suas realidades locais e regionais.

Conforme Ghon (2006) a educação não - formal compreende espaços educativos que:

Localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e

³ A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica, nas suas correlações causais e circunstanciais. (1982, p.138)

⁴ O ‘inédito-viável’ é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade (Freire, 1992, p. 206).

⁵ O trabalho como princípio educativo, vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo”. (FRIGOTTO et al, 2005, p.01)

indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação). Já a educação informal tem seus espaços educativos demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc. A casa onde se mora, a rua, o bairro, o condomínio, o clube que se frequenta, a igreja ou o local de culto a que se vincula sua crença religiosa, o local onde se nasceu etc. (p.03)

Ainda segundo Ghon (2006), a educação não-formal apresenta características tais como o aprendizado quanto a diferenças, a adaptação do grupo a diferentes culturas, e o indivíduo ao outro, trabalha o "estranhamento", a construção da identidade coletiva de um grupo e o balizamento de regras éticas relativas às condutas aceitáveis socialmente (p.05)

Neste sentido, compreende-se que a Rede de Cafés com Paulo Freire do Brasil é um movimento dinâmico e de resistência, construindo-se como espaço não-formal de formação do cidadão, de reflexão sobre a necessidade e a importância das lutas populares neste momento bastante conturbado que se vive no país e no mundo. Também como um espaço de formação continuada de professores que atuam nas diferentes redes de ensino.

Ao mesmo tempo em que se constitui como espaço não-formal, a Rede de Cafés Paulo Freire também se constitui como espaço de educação popular.

Conforme Gomes *et al.* (s/d) a Educação Popular, fundamentada na teoria de Paulo Freire, busca promover a integração e participação dos sujeitos na construção da sociedade através de uma educação comprometida com a conscientização e politização do educando com o meio em que vive como sujeito ativo capaz de refletir e agir sobre ele (p.02).

No Brasil da atualidade vive-se numa crise sem precedente da desumanização das políticas públicas, uma enorme falta de sensibilidade por parte do governo federal no enfrentamento da grave crise sanitária que a COVID-19 desencadeou, além do enorme retrocesso que este (des) governo insiste em impor, por exemplo: o novo ensino médio, a retirada de direitos sociais, a imposição de uma Base Nacional Comum Curricular etc.

Neste sentido, a criação de espaços não-formais que tenham como aposta uma educação popular aliados aos espaços de educação formal tendem a ser uma alternativa de diálogo, construção do conhecimento e resistência. Dentro deste contexto se constitui a Rede de Café com Paulo Freire.

A Rede de Café com Paulo Freire do Brasil é filiada ao CEAAL - Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe, responsável pela Campanha Latino-Americana e Caribenha em defesa do legado de Paulo Freire, o qual tem sido atacado pela direita radical, inclusive ameaçado de ser retirado o seu título de Patrono da Educação Brasileira, como é de direito.

No espaço do Café com Paulo Freire, traz-se a conjuntura para o debate articulada

com as obras de Freire, fazendo uma (re)leitura de suas obras, com o olhar voltado para o contexto atual. Vale lembrar que Paulo Freire nunca quis ser copiado, mas reinventado.

O Café com Paulo Freire de São Borja nasceu no início do ano de 2019, de maneira presencial, foi o primeiro café registrado como extensão de um estabelecimento de ensino- Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Farroupilha- IFFar- campus São Borja. Nasce na intenção de ser espaço de conhecimento, discussão, e (re)leitura das obras de Paulo Freire, considerando que o IFFar possui cursos de licenciaturas e ainda é um Instituto de Educação Ciência e Tecnologia, concebido nos moldes de uma educação libertadora, a qual tem relação íntima com o legado freiriano.

Atualmente o café reúne profissionais da educação, líderes comunitários dos municípios de São Borja, Maçambará e Santana do Livramento (todos localizados à região de Fronteira do estado do Rio Grande do Sul) e estudantes dos Cursos de Licenciatura do IFFar e de outras instituições de ensino superior da comunidade de São Borja, RS, sujeitos com vivências próprias e distintas, com compromisso de estar no mundo, de contribuir com a construção de um inédito viável. A metodologia consiste basicamente no debate de verbetes e obras completas de Paulo Freire, organizados a partir de um planejamento coletivo de datas e horários possíveis para os participantes, inclusive com a escolha das obras que serão estudadas durante todo o ano.

No primeiro ano os encontros foram realizados de forma presencial sendo discutidos verbetes presentes na obra de Freire, a partir do Dicionário de Paulo Freire, e de parte de capítulos de suas obras. Ainda neste período de encontros presenciais incluía-se o ato da comensalidade com um café coletivo e a partilha de alimentos. Atualmente (2021), devido a situação pandêmica que se vive, os encontros acontecem on-line, via Plataforma do Google Meet, foi decidido coletivamente pelos participantes que seriam (re)lidas obras de Freire na íntegra.

No ano de 2019 foram trabalhados alguns verbetes como: diálogo, amorosidade, conscientização, entre outros.

Neste ensaio apresentamos um dos verbetes trabalhados nos encontros: *a conscientização em Freire*, entendida como uma consciência associada à ação de transformá-la, lembrando sempre que o homem é um ser histórico e que se relaciona com os acontecimentos do mundo. Freire destaca que existem três graus de consciência: a consciência intransitiva é o grau de consciência que se limita à vida meramente biológica, a consciência transitiva ingênua refere-se àquela e que há uma consciência social, porém dependente, que se movimenta num círculo restrito do conformismo. A consciência transitiva crítica se desenvolve a partir da capacidade do diálogo. Esta, por sua vez, caracteriza-se pela profundidade com que interpreta os problemas e o engajamento sociopolítico (KRONBAUER, 2008, p.97).

O Café com Paulo Freire tem buscado compreender e aprofundar o sentido da conscientização transitiva crítica na sua práxis, quando oportuniza espaço de estudo e

reflexão na defesa da revolução do conhecimento como parte da luta popular. Segundo Rossato (2008), “a práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora” (p. 331).

Ocorreu uma pausa nos encontros durante o ano de 2020, devido à pandemia e o desconhecimento da sua extensão e consequências. Em 2021, sentiu-se necessidade da retomada dos encontros do Café com Paulo Freire, então as atividades aconteceram de forma on-line. Procurou adaptar-se de acordo com o contexto atual. Os encontros acontecem mensalmente, com a participação do grupo que se identifica dentro da proposta freiriana e os demais que vão se agregando, a partir do interesse despertado nas mídias sociais pelo assunto abordado. Dos encontros mensais, três desses acontecem de forma aberta pela plataforma YouTube durante o ano. O número de participantes do café com Paulo Freire de São Borja desde 2019 até o presente momento aproxima-se a 100 pessoas, considerando os cafés abertos e fechados.

As obras completas estudadas até o presente momento foram: “Pedagogia da Esperança, Política e Educação: ensaios, À Sombra desta Mangueira”, sendo este último um encontro aberto, com a presença de uma convidada externa.

A obra “Pedagogia da Esperança” foi escrita em 1992, na qual Freire aponta a importância do cuidado para que a esperança não se torne desesperança, daí a importância do desvelamento da realidade. Neste sentido, conforme Freire,

Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. E por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera, na espera pura, que vira assim, espera vã (p. 11).

O livro “Política e Educação: ensaios” é uma obra com diversos textos discutidos na sua grande maioria em reuniões dentro e fora do Brasil, ainda no ano de 1992. A obra expressa reflexões políticas e pedagógicas, traz na sua escrita sua opção política em favor dos oprimidos. Manifesta-se sobre a Educação Permanente e as cidades educadoras, traz algumas reflexões sobre a educação de adultos, sobre a unidade na diversidade, entre outros temas importantes.

Ainda Freire (2001) discorre na obra sobre a vocação de “ser mais”, que se realiza na possibilidade de decisão e de escolha, na liberdade e na autonomia:

Esta vocação para o *ser mais* que não se realiza na inexistência de *ter*, na indignidade, demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia. Para que os seres humanos se movam no tempo e no espaço no cumprimento de sua *vocação*, na realização de seu *destino*, obviamente não no sentido comum da palavra, como algo a que se está fadado, como sina inexorável, é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias. A vocação para o *ser mais*, enquanto expressão da natureza humana fazendo-se na História, precisa de condições concretas sem as quais a vocação se distorce. (p.08)

A obra “À Sombra desta Mangueira” teve sua primeira edição no ano de 1995, dividido em 12 capítulos, com notas de Nita Freire, sua esposa. Nesta obra, Paulo Freire contesta a educação da resposta, da memorização, trabalha com a categoria da curiosidade epistemológica “essa curiosidade é concebida por Paulo Freire como uma necessidade ontológica que caracteriza o processo de criação e recriação da existência humana” (FREITAS, 2008, p.118), aponta para o exercício crítico da capacidade de aprender de cada sujeito, para além do senso comum e retoma a Pedagogia da Pergunta.

Ademais, utiliza-se da metáfora em relação ao sentimento que têm à sombra de sua árvore de infância com o aconchego necessário para uma prática pedagógica. Dialoga também com a denúncia e o anúncio, dizendo que não basta só a denúncia, mas é preciso viabilizar a possibilidade do anúncio, das boas novas (FREIRE,1995). Além disso, nesta obra Freire escreve sobre temas bastante pertinentes, entre eles; ética, solidariedade, gestão democrática, neoliberalismo.

O debate realizado no espaço do café com Paulo Freire tem seu desdobramento na sala de aula, especialmente nos componentes curriculares do Núcleo Pedagógico, nos estágios supervisionados e nas práticas curriculares quando os licenciandos trazem Freire como referencial teórico e o espaço do Café com Paulo Freire como espaço de discussão alargada na participação da vida política, a partir de trabalhos apresentados em Seminários da Instituição, participação em E-Book entre outros, tendo a participação de docentes e discentes dos cursos de licenciatura que fazem parte da instituição.

Outra transformação que se evidencia em relação aos participantes do Café é a apropriação do espaço e o consequente protagonismo assumido em relação ao seu papel social.

Em relação à articulação do Café com Paulo Freire, a Rede de Cafés e a Instituição-IFFar, o Café com Paulo Freire de São Borja é integrante da Curadoria Nacional dos Cafés da Rede, com um representante. Participou do número 2 da Revista Café com Paulo Freire com uma carta pedagógica escrita por dois integrantes, também participa ativamente dos Seminários Nacionais organizados pelos Cafés. Está previsto para o ano de 2022, reuniões com todas as Instituições de Ensino envolvidas nos Cafés para pensar ações conjuntas de apoio à Rede.

Considerações Finais

O relato aqui escrito, é fruto de experiências constituídas a partir das leituras, práticas e reflexões no campo da educação popular, baseados no legado freiriano.

Entende-se que o legado de Paulo Freire tem aproximações com a Educação Profissional e Tecnológica no espaço dos Cursos de Formação de Professores de Física e de Matemática do IFFar, considerando que o autor e suas obras se fazem presentes na

estrutura curricular de parte dos componentes curriculares que trabalham na perspectiva de construção identitária do professor.

Os componentes curriculares trazem na sua bibliografia obras de Freire, que tratam temas/assuntos como alfabetização de adultos, política enquanto espaço pedagógico de luta, autonomia dos cidadãos, a formação do homem omnilateral, o professor enquanto pesquisador, o homem como ser histórico e social, os saberes necessários para uma prática educativa, entre outros. Pode-se perceber que todos esses assuntos articulam-se com as ementas dos cursos, nos componentes já apresentados.

Compreende-se que o ato de contemplar bibliografias e obras freirianas nos componentes curriculares dos cursos não é necessariamente garantia de que se tenha uma formação dialógica, com consciência ética, política e libertária, já que isso depende da práxis desenvolvida. Entretanto, os achados dentro destes cursos nos permitem pensar que há sim uma perspectiva contra-hegemônica em relação a modelos formais pautados na racionalidade técnica os quais enfatizam o treinamento de habilidades comportamentais e são estruturados em função da transmissão de conteúdos ditos científicos, assumidos como suficientes para o trabalho de ensino (SAUL e SAUL, 2016, p. 21).

Ao considerar que o papel do professor, neste tipo de modelo de formação é relegado, ao de um técnico, cuja função é transmitir os conhecimentos de forma autoritária e objetiva, já se pode inferir que ler, estudar ou discutir as obras freirianas em alguns espaços da formação inicial permite antever a perspectiva de formação de outros modelos cuja perspectiva crítica sinalizam para uma prática identitária progressista.

Percebe-se ao longo da existência dos referidos cursos mudanças claras em relação a concepções de educação, de sociedade e de mundo por parte dos docentes e dos discentes na perspectiva baseada nos princípios freirianos, bem como da gestão da instituição que acolhe e também participa do Café Paulo Freire.

Neste sentido, percebe-se por parte dos discentes estagiários a apropriação de uma tessitura freiriana no que diz respeito a questões teóricas e práticas, presentes nos momentos de socialização dos relatos nos Seminários de Estágio, trazendo um novo olhar sobre os educandos, os conteúdos a serem ensinados, as metodologias de ensino e sobre a postura de ser professor que tem a estreita relação com a identidade docente.

O outro ponto do legado de Freire, que foi apresentado neste texto, o “Café com Paulo Freire”, também traz muito bem definido o propósito da organização deste espaço de educação popular, a releitura contextualizada para os dias de hoje do legado freiriano e assim, contribuir na formação do cidadão crítico, capaz de construir sua autonomia, em bases dialógicas e democráticas. Também se constitui como um lugar de formação continuada de educadores. Além é claro, de ser um espaço de defesa e resistência do legado de Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira.

Considerando os relatos aqui apresentados percebe-se a importância em debater as obras e ideias de Paulo Freire, tanto nos espaços formais quanto não-formais de educação. Além de extremamente atuais quando mencionam o contexto político, social e cultural, permitindo ler e compreender especialmente a realidade brasileira, permitem também o repensar sobre atitudes e estratégias no contexto educacional, em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Se quisermos avançar em termos de formação de professores, inicial e continuada, numa perspectiva emancipadora e libertária há que se ter em mente, a ampliação dos espaços educativos e de educadores que se apropriem e que disseminem as teorias freirianas.

Na relação/articulação entre Ensino, Extensão e Pesquisa, tem-se mais uma possibilidade de estreitamento entre os elos da EPT e o legado de Freire, pois ambos buscam entre outros: o fortalecimento da comunidade e o empoderamento dos seus integrantes, a necessidade de o professor ser um pesquisador, “não há ensino sem pesquisa, pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2005, p.30). Além da EPT trazer uma concepção de educação politécnica, para formar cidadãos capazes de assumir os diferentes papéis na sociedade.

Pode-se dizer que ainda é muito recente a articulação feita entre o Café Paulo Freire, enquanto projeto de extensão e os componentes curriculares com feitura freireana.

Entretanto é possível perceber pequenas transformações na vida dos sujeitos envolvidos, sejam eles acadêmicos dos cursos de Licenciatura da instituição os quais participam tanto da organização dos encontros dos Cafés quanto das leituras e discussões realizadas no espaço dos mesmos referendando estes estudos nas práticas desenvolvidas no decorrer dos cursos.

Também, na perspectiva dos egressos dos cursos de licenciatura que fazem parte do Café e estão cursando *stricto sensu* tendo na pesquisa o referencial teórico de Paulo Freire. Evidencia-se que muitos trabalhos apresentados em congressos e eventos internos e externos à instituição discorrem sobre práticas e reflexões com tessitura freireana.

Finalmente quanto aos docentes vinculados aos cursos de Licenciatura do IFFar incluindo-se as autoras deste artigo e também os docentes das demais redes de ensino do município e da região que participam de ações integradas do Café, visto a perspectiva de trocas e compartilhamento de experiências e o desenvolvimento de parcerias entre as instituições, como exemplificado na organização e na escrita de artigos de um E-book em comemoração ao centenário de Paulo Freire.

Agradecimentos

Agradecemos ao IFFar- campus São Borja por possibilitar o desenvolvimento deste estudo e a Rede de Cafés com Paulo Freire do Brasil.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF, 29. dez. 2008, Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 24.08.2021
- FREIRE, Ana Maria. Notas explicativas. IN: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança, um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 6.ed. São Paulo. Paz e Terra, 1992, p.206.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudanças**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 24. ed. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época, v.23)
- FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Curiosidade Epistemológica. In: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITOKSKI, J.J.(orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.p.118.
- FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS. O Trabalho como Princípio Educativo no Projeto de Educação Integral dos Trabalhadores. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho (org). **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e Certificação Educacional e Profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.
- GHON, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: Congresso Internacional de Pedagogia Social. Mar. 2006. **Anais do 1 Congresso Internacional de Pedagogia Social**. Mar. 2006, Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100034. Acesso em: 08 dez. de 2021
- GOMES, Marineide Pereira; SILVA, Yanatasha Fernandes Ferreira da; SILVA, André Gustavo Ferreira da. **Educação não-formal: diálogos com a educação popular em Freire – o caso do grupo de leigos católicos igreja nova**. S/D. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/4305/FPF_PTPF_01_0953.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 ago. de 2021

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Consciência (intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica). *In*: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITOKSKI, J.J.(orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.97.

LINARES, Alexandre; BEZERRA, Eudes Baima. Obscurantismo contra a liberdade de ensinar. *In*: FERNANDO, Cassio (org.) **Educação contra a Barbárie**. São Paulo: Boitempo. 2019.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. *In*: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITOKSKI, J.J.(orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.331 .

SAUL, Ana Maria. SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

SOUZA, Marcele. Legado de Paulo Freire defendido por uns e odiado por outros. **Galileu: Revista Digital**, 2.mai. 2017, Disponível em:
<https://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2017/05/legado-de-paulo-freire-e-defendido-por-uns-e-odiado-por-outros.html>. Acesso em: 25 ago.2021

Recebido: 29.08.2021

Aprovado: 19.12.2021

Relatos de experiência: uma contribuição freiriana para pensar o trabalho do tutor virtual

Experience report: a Freireian contribution to thinking about the work of the virtual tutor

*Maria Valdinete de Pontes Matias¹
João Batista Gonçalves Bueno²*

Resumo

Este estudo tem como característica principal apresentar uma experiência didático-pedagógico em ambiente virtual de aprendizagem no curso: “Mediadores Pedagógicos Digitais para EaD”, oferecido pelo Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES) através da Pró-reitora de Extensão da Universidade Estadual Paulista (PROEX/Unesp). Partimos das concepções elaboradas por Paulo Freire como percussor da educação brasileira, desenvolvendo práticas de diálogo como para interação nas mais variadas formas de comunicação. Neste sentido, refletimos sobre o trabalho desenvolvido em plataformas digitais considerando os atos de construções de relações virtuais entre os professores que valorizam o reconhecimento dos saberes um dos outros. As ações foram realizadas entre os meses de dezembro a maio de 2019, quando na oportunidade foi realizado atividades na função de Tutora Virtual. Assim, pretende-se apresentar o trabalho desenvolvido neste curso, deixando explícito sua relevância para o uso das tecnologias digitais. Considerando, também a importância do papel do professor/tutor/formador, como estimulador de práticas de diálogo que valorizam a produção de conhecimentos educacionais. Vale salientar que a contribuição de Paulo Freire teve relevância neste trabalho por constituir indicadores significativos mediados pelo diálogo e a interação em Educação à Distância. Isto se deu pelo desenvolvimento do processo da mediação pedagógica no campo da educação atual, modelo que promoveu a comunicação assíncrona e contribuiu para estabelecer relações entre os sujeitos participantes desse modelo de ensino em contexto virtual.

Palavras-chave: Educação. Tutor Virtual. Diálogo e Interatividade. Mediação Pedagógica.

Abstract

The main characteristic of this study is to present a didactic-pedagogical experience in a virtual learning environment in the course: "Digital Pedagogical Mediators for EaD", offered by the Center of Promotion for a Digital, School and Social Inclusion (CPIDES)

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores - PPGFP da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. E-mail: valdinetepontesm@gmail.com

² Professor adjunto do curso de História da UEPB, CH, campus III, membro permanente dos programas de mestrado: PPGFP da UEPB e PPGH da UFPB. E-mail: joaobgbueno@hotmail.com

through the Pro-Rector of Extension of the São Paulo State University (PROEX/Unesp). We start from the concepts developed by Paulo Freire as a precursor of Brazilian education, developing practices of dialogue like to interactions in the most varied forms of communication. In this sense, we reflect on the work carried out on digital platforms considering the acts of construction of virtuous relationships between teachers who value the recognition of each other's knowledge. The actions were carried out between the months of December to May 2019, when in the opportunity activities in the role of Virtual Tutor was held. In addition, it intends to present the works carried out in this course, explaining its relevance for or using digital technologies. Also considering the importance of the role of the teacher/tutor/trainer, as a stimulator of dialogical practices that value the production of educational knowledge. It is noteworthy that Paulo Freire's contribution is relevant to this work for constitutes significant indicators mediated by dialogue and the interaction in Distance Education. This is due to the development of the pedagogical mediation process in the current field of education, a model that promotes asynchronous communication and contributes to establishing relationships between the subjects participating in this teaching model in a virtual context.

Keywords: Education. Virtual Tutor. Dialogue and Interactivity. Pedagogical Mediation.

Introdução

Este artigo discute as práticas educacionais desenvolvidas pela formação e atuação de tutores virtuais nos cursos em EAD. Tem sua fundamentação nos estudos de Paulo Freire o qual contribuiu para entendimento do diálogo como ferramenta para interação nas mais variadas formas de comunicação entre os sujeitos. Neste sentido, se fez necessário compreender como as práticas de diálogo virtual são potencializadoras para a problematização das condições de trabalho vividas pelos professores e, conseqüentemente pelos cursistas/aluno.

A prática docente e sua mediação pedagógica é constituída pela articulação entre teoria e prática, ou seja, é o refletir sobre a própria atividade – a chamada “*práxis*”. Nesta perspectiva, à modalidade de ensino à distância, não obstante, também requer uma perspectiva dialógica e interativa as quais envolva os sujeitos e aproximem assim o conhecimento. (FREIRE, 2002), na qual apresento uma experiência realizada no ambiente virtual de aprendizagem onde atuei na qualidade de tutor/professor/formador.

Esta reflexão tem sua relevância no contexto da educação atual, por evidenciar novas ações no âmbito da educação à distância – EaD para a propiciar aos sujeitos envolvidos uma aprendizagem significativa em contextos de comunicação assíncronas e, assim, proporcionar novas competências e habilidades ao ensino e a aprendizagem “on-line”. de forma criativa e participativa.

O presente estudo parte das seguintes questões: O trabalho do tutor/professor/mediador foi significativo para mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem? Houve interações e feedbacks subjetivos ao trabalho em EaD?

Em que este curso contribuiu para ampliação do conhecimento de forma virtual? A mediação foi relevante, de modo a desenvolver uma escuta sensível entre os participantes, no que lhe concerne, promoveu diálogo e interatividade?

Dialogar com Paulo Freire, torna-se necessário nesta pesquisa por reconhecer suas contribuições ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes nas escolas. Desse modo, sua fala nos recorda a prática docente revelada por saberes que considero essenciais para formação crítica e reflexiva em contextos educativos. Assim, a presente discussão, traz consigo a necessidade de nos tornarmos enquanto professores, sujeitos produtivos de conhecimentos. Portanto, o pensamento freiriano nos faz entender, principalmente que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2002, p. 12).

É possível destacar que as ações desenvolvidas no curso coadunam com o pensamento de Paulo Freire. Isto se dá quando que aos estudantes caminham por uma via de mão dupla entre o ensinar e aprender de forma dialogada e interativa. É nessa interação que é possível verificar se as relações foram significativas por desenvolver-se de forma colaborativa e criativa, oportunizaram a criação, mesmo no ensino à distância, de práticas que caracterizam a mediação pedagógica, construída por um trabalho em equipe com foco na organização/intervenção/feedbacks.

Esta metodologia de ensino aprimorou a prática educativa por fomentar novas estratégias de aprendizagem. Isto se deu ao pensar nos conteúdos, atividades, aplicação de avaliação como meios de aprimoramento das ações propostas desenvolvidas pelo docente/tutor/mediador em práticas de EaD. Foi a partir dessa reflexão que se pretendeu confirmar em que a mediação pedagógica correspondente ao diálogo e interatividade contribuiu para a realização das atividades significativas em ambientes virtuais.

As atividades educacionais implementadas no curso priorizaram a escuta e a fala numa relação recíproca de interatividade e criatividade. Sobretudo, nas mudanças das práticas pedagógicas com foco na formação continuada nas novas metodologias de ensino no âmbito virtual de aprendizagem. As ações do programa fomentaram, portanto, um novo direcionamento para educação, exigindo, neste sentido, (re)pensarmos os modos que assegurem o desenvolvimento de uma discussão questionadora,

☒...☒ uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões (FREIRE, 1967, p. 90).

Partindo deste pensamento, foi possível desenvolver um curso de formação de professores que estimulasse a produção de diálogos que potencializassem a produção de questionamentos críticos sobre a profissão docente. E, nesta perspectiva, dialogamos com a educação virtual percebendo necessidades e possibilidades ao campo do

conhecimento em várias dimensões. Esta tarefa é também dos profissionais da educação que atuam em contextos subjetivos a ação formativa por compreender e inserir no ato de saber e fazer aprendizagens significativas para formação dos professores nesta modalidade de ensino.

Metodologia

Nesta discussão a relação vivenciada nos ambientes virtuais de aprendizagem, numa interação/mediação entre pesquisador e pesquisado. Neste caso, relato os conhecimentos adquiridos, associados aos pesquisados. Atribuindo-lhes o nome “Cursistas” para os relatos do estudo realizado para argumentar, discutir e explicar as experiências vivenciadas neste curso de formação em educação virtual.

A revisão bibliográfica, já produzida no meio acadêmico, relativo ao desenvolvimento e avaliação das atividades construídas no ambiente de aprendizagem no contexto da EaD, (PRODANOV; FREITAS, 2013). Sendo assim, algumas análises sobre os dados coletados durante as atividades desenvolvidas pelos cursistas no curso de formação – “Mediadores Pedagógicos Digitais para Educação a distância, foi desenvolvido um processo de investigação sobre as práticas implementadas no curso, procurando refletir criticamente sobre os contextos, através de uma abordagem qualitativa baseada na pesquisa-ação.

Isto se deu por meio da organização e questionamento dos dados produzidos no curso, analisando o plano de unidade curricular, também chamado “Contrato de Aprendizagem” entendidos como caminhos percorridos para os objetivos propostos, conteúdos, competências a desenvolver, calendário e os meios avaliativos. O curso tem como modelo de aprendizagem quatro eixos: a aprendizagem centrada no estudante, flexibilização, interatividade e inclusão digital. Apresentou ainda, processos avaliativos em modelo e-learning avançado, utilizando a plataforma Moodle em adaptação à logística da instituição e sua organização.

As atividades formativas propuseram autonomia aos estudantes, numa construção dialógica a partir da autocorreção, feedbacks dos mediadores nas plataformas de aprendizagem. Os e-fólios trazem atividades para serem realizadas durante quatro meses organizados em módulos temáticos, com atribuições de valores seguindo os temas estudados nas unidades curriculares. Os fóruns ajudam na estruturação, dialogicidade e ainda favorece refletir sobre os conteúdos em pauta. (OLIVEIRA; LENUZZA; SCHLÜNZEN, 2021).

Portanto, os módulos trabalhados no curso apresentavam uma sistemática para os conteúdos numa abordagem significativa aos contextos virtuais de aprendizagem considerando os objetivos propostos do trabalho a ser desenvolvido nas plataformas digitais. As temáticas eram trabalhadas por módulos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - síntese dos conteúdos utilizados e os objetivos³ propostos para cada módulo

DESENHO DOS CONTEÚDOS PROPOSTO POR MÓDULO		
MÓDULO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS
PRIMEIRO	Ambientes virtuais de Aprendizagem	Conhecer e familiarizar-se com diferentes formatos e ferramentas de ambientes virtuais de aprendizagem; identificar as características e competências de ser estudante no on-line; conhecer alguns eixos da organização didático-pedagógica do Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta, Portugal (UAb) e do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista (NEaD/UNESP)
SEGUNDO	Mediação pedagógica em processo de Tutoria On-line	Identificar as características e especificidades da comunicação mediada pela tecnologia; explorar os conceitos de interação, interatividade e mediação; aplicar as competências de mediação em simulações de situações práticas
TERCEIRO	Acessibilidade e Inclusão em Ambientes Virtuais de Aprendizagem	Compreender as especificidades da docência no ambiente on-line; refletir sobre o papel do mediador on-line no desenvolvimento das e-atividades; conhecer possibilidades no uso das TDIC e na mediação on-line que facilitem a acessibilidade e a inclusão; conhecer estratégias pedagógicas afins com as tendências atuais da educação
QUARTO	Avaliação em contextos Digitais	Compreender a avaliação pedagógica em contextos digitais e a atuação do tutor neste processo; identificar os diversos instrumentos de avaliação digital; realizar autoavaliação sobre as competências pessoais e o que é necessário melhorar na função da mediação tutorial.

Fonte: dados da pesquisa.

As atividades tiveram diversos formatos, foram realizadas de forma individual como colaborativas, na plataforma moodle e da “web” 2,0. Foi criado um espaço para os estudantes terem acesso à atualização das novas ferramentas. Com a criação um do Whatshapp houve maior interação e comunicação entre todos os envolvidos no curso sendo totalmente assíncrona com fomento ao desenvolvimento dos conteúdos, sobretudo, entre estudante e o tutor numa avaliação sistemática, com feedbacks direcionados e contínuos.

³Os objetivos apresentados neste quadro têm origem no texto: “Projeto UNESP, UAb e CAPES: formação de mediadores pedagógicos digitais para a educação a distância.” (OLIVEIRA; LENUZZA; SCHLÜNZEN, 2021, p. 4-5).

Para iniciar cada módulo a equipe organizadora realiza encontros: webconferências formativa com os tutores para orientação dos conteúdos as serem trabalhados no curso. Antes de cada agenda semanal as supervisoras do curso utilizam a ferramenta meu E-mail enviava informações aos Tutores, eles utilizavam nas agendas com os cursistas recorrendo à mesma ferramenta de comunicação. Pensando na organização, do fórum, era criado tópicos para cada módulo, assim a equipe disponibilizava as orientações aos tutores utilizarem na plataforma, fóruns com os cursistas. Havia uma interação recíproca, diálogo permanente entre estudantes e tutores, utilizando-se de meios de compartilhamentos a exemplo do uso das estratégias pedagógicas relevantes como: personalização, a gamificação, trilhas e os recursos educacionais abertos. Nestes contextos,

entende-se essa iniciativa como parte do aprimoramento dos processos de accountability da própria UAB-Br, na medida em que se fundamenta como ação gerencial integradora à qualidade dos cursos, o que permitirá o estabelecimento de uma cultura colaborativa entre as diversas instâncias, trazendo a possibilidade de otimização e melhor acompanhamento da aplicação dos recursos financeiros e de pessoal, e permitindo ainda atender de maneira mais adequada as exigências de prestação de contas em âmbito público. (OLIVEIRA; LENUZZA; SCHLÜNZEN, 2021, p. 60).

Desta feita, a produção de análises sobre quais processos de significação foram produzidos pelos participantes. Para depois identificarmos quais eram as necessidades de mudanças nas práticas dos professores em sala de aula e produzir possíveis soluções, (THIOLENT, 1997, 1997).

Considerarei, também a relevância do estudo qualitativo de Alves numa dimensão: "visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística." (1991, p. 54). Tal perspectiva nos fez reconhecer conforme Severino (2007) que os observadores mergulham nos campos de estudo e, assim trocam experiência com as pessoas.

A partir dessa premissa, se organizou as ideias com o levantamento dos documentos relacionados com à problemática de investigação e análise explicativa. Foi estabelecido, desta maneira, as delimitações dos objetivos propostos à pesquisa, ou seja, buscar reforço na dialogicidade freiriana promovida pela interação entre os sujeitos nas plataformas digitais.

Fundamentação Teórica

Atualmente, nesta segunda década do século XXI, a Educação a Distância (EaD) vem produzindo modelos e práticas de ensino significativos baseados na comunicação assíncrona estabelecida pela comunicação virtual. Desse modo, o tutor/professor/formador "on-line" pode se apropriar desse conhecimento, construindo novos significados sobre os processos de ensino e aprendizagem virtuais. Instituinto,

assim, novos saberes, de modo a produzir significados para suas vidas cotidianas e de trabalho por meio das plataformas digitais.

Fagundes (2003), comenta que os professores não precisam fazer cursos, ou completar formações para começar a utilizar as tecnologias digitais. Os professores precisam ter mais segurança porque, às vezes, parecem assustados para empregar tecnologia em suas aulas. Por isso, no “Estar Junto Virtual” a avaliação formativa é o parâmetro e o processo de ensinar e aprender, é prioridade.

Por conseguinte, imerge no campo da educação à distância novas possibilidades de ensino e aprendizagem, evidenciando direcionar o aprendiz a descobrir e vislumbrar novos conhecimentos. Para tanto, surge no cenário da educação em EaD propostas de mediação pedagógica que primam por desenvolver práticas educativas acolhedoras e dialógicas numa perspectiva de ensino e aprendizagem, colaborativa, interativa e criativa. Isto se dá, de modo que os formadores/mediadores/tutores inseridos nesse processo mantenham contato com os estudantes/cursistas utilizando o AVA⁴.

Desta feita, concebe-se que as tecnologias digitais contribuem para efetivação de práticas criativas e, de forma sistemática ajudam na interação e promovem uma comunicação assíncrona. Sendo, portanto, fundamental para construção de novas vivências nestes ambientes virtuais. Fernandes (2006) compreende que o avanço das tecnologias em ambientes de aprendizagem propõe uma nova relação: “as novas tecnologias agregaram as mídias o conceito de interação”. (FERNANDES, 2006, p. 133).

Portanto, busca-se agregar novos valores a utilização da tecnologia digital por meio dos cursos de formação continuada em EaD. Desse modo, as experiências vividas nestes ambientes se concretizam como produções de aprendizagens, numa lógica de comunicação interativa e coletiva, além de; significativa para a produção da mediação pedagógica desenvolvida durante os cursos em ambientes digitais.

Neste contexto, podemos usar a expressão coletividade fazendo uma relação com o que foi abordado por Tardif e Lessard (2014), quando evidenciam que as interações humanas ajudam a construir significados e dão importância a esta relação recíproca do conhecimento. Portanto, “é porque trabalha com o coletivo humano segundo modalidades de interações e de significações que o docente se confronta com outras dimensões fundamentais da complexidade de sua tarefa.” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 72).

Essa fala das autoras nos faz refletir sobre a importância de construir relações de coletividade para perceber nova forma de atuar e, conseqüentemente, ensinar e aprender com significações nos contextos virtuais. A partir dessa discussão, urge, portanto, pensar as tecnologias para o desenvolvimento de novas competências. Motivo pelo qual, mobiliza um trabalho que, tem como pressuposto, enquadrar no contexto da

⁴ Ambiente Virtual de Aprendizagem- AVA

educação a distância uma mediação pedagógica constante, fomentada para o diálogo nas interações mediadas pela intervenção nas práticas “on-line”.

Discutir sobre interatividade é refletir sobre o pensamento de Freire (2002) de forma crítica sobre a nossa prática, além de, fazer análises das ações desenvolvidas na busca de melhorias e de avanço do ensino e aprendizagem.

A construção da nossa identidade é baseada nas experiências vivenciadas no cotidiano, por isso, o professor precisa experienciar novas formas de atuar enquanto profissional da educação. Acreditamos que só assim, será possível que o educando exercite a “curiosidade epistemológica” e percebendo, por análises de aspectos do seu cotidiano, que “o mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 2002, p. 30).

Esse pensamento do autor Paulo Freire, nos faz indagar: estamos dialogando sobre nossas ações para criar situações de aprendizagens significativas nos ambientes formativos “online”? Neste caso, entendo que as demandas atuais exigem que o professor avance no conhecimento e desenvolver um trabalho pedagógico que atenda às reais necessidades do estudante. E, neste sentido o estudante virtual torna-se “mais do que ferramenta operacional, tecnologia é cultura e, como tal, interfere na configuração de modos de ser e de pensar (...)”, (DUARTE, 2006, p. 139).

Para tanto, o trabalho nos ambientes digitais pode configurar uma dinâmica de aprendizagem que contribui para o desenvolvimento de competências capazes de estimular um ensino significativo e estimulador. Esse conceito de personalização é apresentado aqui por Ota (2008), o que nos leva a compreender que os processos de ensino-aprendizagem dependem também da forma como o conhecimento se apresenta para o estudante. Neste caso, deve acontecer pelas singularidades/necessidades que se apresentam no cotidiano vivenciado. Esse pensamento é dialogado por Paulo Freire e, nos revela desafios e responsabilidade para o ato de educar.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. (FREIRE, 1967, p. 43).

O autor evoca a relevância do estudante desenvolver seu modelo de aprendizagem, todavia, centrado no autoconhecimento e autonomia, razão pelo qual se torna protagonista e membro participante da ação, interferindo significativamente no seu aprendizado. Esse modelo de estudo converge com o ensino à distância quando considera a pessoa do estudante capaz de organizar com proatividade e criatividade seu conhecimento.

A autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é preciso, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 2002, p. 41).

O autor traz uma contribuição relevante, de tal forma, que nos ajuda a formular questões norteadoras ao trabalho do tutor/professor/formador por fomentar evoluções, crescimento, aspirações ao trabalho educativo que prioriza o ser autônomo e proativo. Essa atividade não pode ser postergada por se tornar algo imprescindível e de fundamental relevância no cenário da educação “on-line”. Por isso, deve-se buscar formas de conhecer as trilhas de aprendizagem e suas ramificações produtivas para incluir com qualidade o estudante no campo da educação virtual.

Assim, relacionando a inclusão e a EaD, para a criação e garantia de ambientes inclusivos, diversos fatores precisam ser considerados, os quais estão relacionados à mudança da cultura e de aspectos atitudinais por parte da equipe de profissionais (RIOS, 2018, p.1).

O que temos aqui é uma política de educação que almeja gerar excedente entre, apropriar e produzir no contexto da EaD. Essa ação sobrepõe o já realizado quando estimula o estudante a desenvolver potencialidades, sobretudo, em seu desenvolvimento ação capaz de avançar na aprendizagem desta modalidade de ensino. Esse movimento se torna eficaz quando o tutor/formador/mediador reconhece seu papel organiza atividades de compartilhamentos na comunicação síncrona e assíncrona nos ambientes de aprendizagem.

Para atuar e oferecer aos cursistas bons feedbacks, os tutores devem estar atentos aos cuidados básicos e aos papéis assumidos e transmitidos pelo tom da mensagem, ou pela linguagem escolhida ao elaborar a resposta ao cursista. Isso requer que eles tenham conhecimento sobre o assunto, no qual irão atuar e que o feedback considere a temática trabalhada, de forma a orientar os cursistas sobre o conteúdo que esteja sendo estudado.” (ALBUQUERQUE; SCHLÜNZEN. 2018, p. 8).

Estes saberes formam um conjunto de representações, as quais, os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão em todas as suas dimensões que convergem para um mesmo ponto: a aprendizagem interativa, instrutiva, cooperativa, colaborativa e significativa nas suas ações. Exige novas competências e visa uma nova forma de saber e fazer nos ambientes educativos. No pensamento de Perrenoud, o termo competência tem caráter significativo porque as ações docentes evidenciam processos formativos, pois “o professor desenvolve esquemas de pensamento próprios a seu ofício.” (2000, p.16)

Entre nós, repita-se, a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturoológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência, de acordo com o novo clima da fase de transição. Aspecto este já afirmado por nós várias vezes e reafirmado com a mesma força com que muita coisa considerada óbvia precisa, neste País, ser realçada. Aspecto importante, de nosso agir educativo, pois, se faltaram condições no nosso passado histórico-cultural, que nos tivessem dado, como a outros povos, uma constante de hábitos solidaristas, política e socialmente, que nos fizessem menos inautênticos dentro da forma democrática de governo, restava-nos, então, aproveitando as condições novas do clima atual do processo, favoráveis à democratização, apelar para a educação, como ação

social, através da qual se incorporassem ao brasileiro estes hábitos. (FREIRE, 1967, p. 94).

Paulo Freire, é insistente nesta fala a nos fazer pensar na mudança de atitude, sair do comodismo e, partir para novas formas de fazer educação. Esse pensamento converge com as demandas atuais, quando incorpora visões sociopolíticas e culturais avançadas, de forma que nos situemos no tempo em busca de criações reformulações. Essa temática nos instiga a entender o diálogo como ferramenta para novas discussões e atuações. Precisamos conversar, sobre nossas experiências de forma a construir interações significativas ao ensino e aprendizagem e, assim, compartilhar saberes e fazeres.

A experiência, a possibilidade de que algo nos acontece ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2015, p. 25).

Objetiva-se entender em que se baseia o conceito experiência expressada por este autor e, compreender que, o professor na sua trajetória acumula ao longo das experiências, novos saberes, sobretudo, associados a novas descobertas e inquietações, esses desafios não se dão apenas em meio a aquisição de novos conhecimentos, mas acontece pela reflexão crítica nos fazeres da prática cotidiana necessária para atuação.

Urge, a necessidade de refletir sobre a ação dos tutores e sua relevância no contexto da educação a distância, de forma a incluir com significado novos saberes aos cursistas/estudantes, tendo como parâmetro a inserção de novas práticas, contribuindo para permanência do estudante no ambiente virtual de aprendizagem, incluindo com qualidade, prevenindo a exclusão sociopolítica, e cultural tão arraigada no contexto da educação.

Severino (2015), faz comentários em relação às pesquisas e diz que para essa prática “várias são as modalidades”, no entanto, eixos norteadores a necessários para ter, sobretudo, “coerência epistemológica, metodológica e técnica”. (2015, p, 118). Tais procedimentos, contribuem para o desenvolvimento eficaz durante sua realização. Por isso, a reflexão sobre o trabalho desenvolvido ganha sentido e se concretiza por parâmetros de educação de qualidade, que busca trabalhar nos ambientes de aprendizagem suas especificidades, contribuindo com a aprendizagem significativa.

Essas ações têm como prioridade a participação efetiva de todos os cursistas/estudantes no processo educativo, entendendo que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2002, p. 12). Esse pensamento é de prioridade do ensino em EaD e concretiza-se

nas mais variadas formas de aprender, evidentemente, nas relações de diálogo e interação entre os tutores/formadores/mediadores e cursistas/estudantes.

Percebe-se, portanto, que o professor/tutor é visto como a gente de ação formadora, tem a responsabilidade de promover um ensino de qualidade, com equidade (BRASIL, 1986), de modo que os mais variados ambientes de aprendizagem possam estabelecer relação de troca, de direitos, e de responsabilidades, atuações que convergem para aprendizagem significativa em todos os âmbitos de ensino.

Assim, fica entendido que este profissional da educação precisa necessariamente imergir no processo de conscientização que prime pelo conhecimento de forma holística, considerando ser este processo, fundamental para um ensino que acolhe e torna significativo a presença de todos os estudantes nos contextos de aprendizagens. Pois “o profissional gera a situação globalmente, mas mobiliza algumas competências específicas independentes uma das outras, para tratar certos aspectos do problema.” (PERRENOUD, 2000, p.16).

Imbuídos pelos desafios propostos, neste caso, as mudanças atuais ocorridas nos últimos tempos em relação ao processo de educação à distância, tornou-se fonte de investigação e o tutor/formador/mediador que tem se tornado cada vez mais alvo de um sistema em constante transformações. Por isso, a prática pedagógica virtual deve promover autonomia entendendo que “à nossa cultura fixada na palavra corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa, que, por sua vez, estão intimamente ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática.” (FREIRE, 1967, p. 96).

Portanto, insistir no diálogo proposto por Paulo freire é manter viva a comunicação interativa, considerando, neste caso, essencial para construção de um ensino aberto as novas mudanças. Entender essa necessidade comunicativa é visualizar caminhos promissores no tocante ao ensino e aprendizagem em educação a distância. Essa premissa torna-se realidade quando o tutor/formador/mediador encontra caminhos subjetivos e coletivamente para atuar com destrezas em EaD. Esse profissional da educação necessita de conhecimentos, planejamento e acompanhamento sistemático subjacente a esta construção.

Resultados e Discussões

Durante a realização deste estudo, percebeu-se a relevância do professor enquanto tutor/formado/mediador que atua no contexto da educação virtual, não apenas para o processo de sistematização das atividades propostas, mas, necessariamente para assegurar o desenvolvimento eficaz do ensino e aprendizagem durante todo processo, ação promissora de diálogo e interação. Neste contexto é possível reconhecer na função do tutor sua relevância para atuação na educação em EaD e buscar nesta tarefa meios

para um acompanhamento recíproco, ajudando os envolvidos reconhecer-se no ambiente com destreza e responsabilidade.

A modalidade de educação a distância, traz para o campo da educação novos debates inerentes as tecnologias da informação e comunicação -- TIC, fortalece o trabalho educativo, definindo-se enquanto possibilidade de expansão do conhecimento, sobretudo, para alunos participarem de forma significativa dos cursos em modalidade a distância. Essa ação exige, portanto, novos conhecimentos, sistematização das ações, diálogos e interatividade constante. Esse trabalho desenvolvido também pelos organizadores do curso construiu meios para uma comunicação assídua com os tutores considerados professores /formadores/mediadores.

Urge, dessa maneira, pensar em formas de estimular o estudante/cursista a acreditar no seu potencial, chamar a atenção para não ficarmos certos de certezas subjetivas, mas que procuremos vivenciar o novo, é “fundamental o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.” (FREIRE, 2002, p. 14).

Considerar que conseguimos influenciar, integrar, inquietar enquanto tutores é uma competência singular e necessária. Por isso, torna-se relevante atuar de forma ativa participando e interagindo sem perder o foco. Assim, o estudante/cursista se sente motivado ao diálogo, na busca pela construção do conhecimento, acreditando e vencendo barreiras. Esse trabalho ganha força quando realizado de forma criativa e humanizadora.

As experiências aqui descritas, assim como as vivências remetem aos estudos de Larrosa ao falar de experiência, pois para ele “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produzir alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. (LARROSA, 2019, p.25).

É comum perceber nos ambientes de aprendizagens virtuais um distanciamento, porém, é sob o olhar do tutor que emerge estratégias que estimulem e promovam interações entre os envolvidos no processo. A globalização motivada pela nova forma de comunicação “online” imbricados pela linguagem digital constrói um universo de informação que emerge como uma nova cultura, hoje denominado cibercultura.

Essa ação garante formas de interagir criando possibilidades de produzir e compartilhar conhecimentos colaborativamente, potencializados pela comunicação a distância, sendo esta fundamental para interação de forma contínua e recíproca em que apresenta como elementos principais: o diálogo e a interação, definindo estratégias e ações comunicativas a serem desenvolvidas em variados ambientes virtuais de aprendizagens.

Nesta relação, compreende-se que a comunicação digital consegue promover interatividade e construir significados. Assim, o diálogo ganha caráter positivo por propiciar uma comunicação interativa e participativa em EaD.

Na medida, porém, em que amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de dialogação, não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se “transitiva”. Seus interesses e preocupações, agora, se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera vital. (FREIRE, 1967, p.59).

Podemos destacar aqui, o quanto a discussão se faz necessária para uma melhor atuação e ampliação para a permanente eficácia do ensino à distância, sendo as formações estratégias para o avanço do conhecimento e sua disseminação no que tange a atuação de tutor virtual. Esta confirmação se dá na fala do cursista quando revela sua satisfação em compartilhar sua concepção sobre as ações do tutor à distância:

“Muito bom, um curso sério e de estrutura e planejamento adequados. Ao tutor competente, interativo, dinâmico, atencioso com os alunos. Material de qualidade. E no meu ponto de vista, não teve aspectos negativos! Vale a pena fazê-lo” (Cursista 1).

Percebe-se, portanto, que o trabalho do tutor/formador/mediador permite uma interação significativa no ambiente virtual de aprendizagem, potencializa os cursistas/estudantes para uma participação proativa relevante para a co-criação do conhecimento inerente ao processo de produção ativa no campo da educação virtual. Hack (2010) demonstra essa importância do tutor e aborda que o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem ajuda o aluno nessa construção do conhecimento sensível às suas reais necessidades, sobretudo, na “relação afetiva para que o aluno se sinta aceito e tenha liberdade para cometer equívocos, já que errar faz parte do processo de aprendizagem” (HACK, 2010, p. 121).

Fica evidente, a necessidade de interação e de um diálogo contínuo para o acompanhamento das ações propostas, essa ação vai contribuir para encontrar caminhos e perceber que o estudante/cursista não está sozinho nesta trajetória de ensino. Esse pensamento vai culminar com a opinião da cursista quando apresenta sua opinião em relação a esse aspecto.

“Houve uma boa parceria entre a tutora responsável pela mediação do curso e os alunos. Houve muita interação com a turma e muita responsabilidade na troca de informação e acompanhamento de todo os processos de ensino”. (Cursista 2).

Nessa construção, percebe-se que o papel do tutor, enquanto mediador é de estreitar a relação de interatividade e provocar o cursista manter-se ativo no curso. Perrenoud, esclarece que o professor no “sabor de sua experiência” constrói novos saberes e acumula outros, portanto, uns tornam-se comunicáveis outros não, de forma que esses saberes não são “organizadores adequados de um referencial de competências” (2000, p.18). Esse autor, nos ensina que, adquirir competências é algo

processual e contínuo, essencial na implementação das ações cotidianas compartilhar saberes e ramificar experiências nos ambientes produtivos de aprendizagens.

É preciso construir na coletividade laços afetivos, pautada numa relação harmoniosa, principalmente na troca de feedbacks com os cursistas/estudantes. Informa-se, portanto, que seu trabalho deve partir da reflexão, planejamento e sistematização do tempo/atividades. Essas ações são percebidas na devolutiva avaliativa da cursista onde relata fatos sentidos durante as atividades.

“Adorei o curso, a escolha do tema, dos textos, das discussões! As informações assim como a troca de mensagens e experiências foram valiosíssimas!” (Cursista 3).

Há que se considerar a relevância das ações desenvolvidas e sua relação de aprendizagem no ambiente virtual, a tutoria realiza uma intercomunicação cursista-estudante, de forma a superar dificuldades /necessidades constantes para o trabalho da mediação pedagógica em EaD, premissa relata pela cursista em processo de avaliação do curso.

“O mediador precisa ter atitude proativa, que antecipe necessidades e dificuldades, no intuito de acompanhar as aprendizagens dos alunos, com interação e aprendizagem coletiva.” (Cursista 4).

Esse pensamento também é trazido por uma das estudantes/cursistas quando percebe no trabalho do tutor/mediador significado no acompanhamento para realização das atividades no ambiente de aprendizagem virtual. Nessa ótica podemos concluir que o trabalho do tutor não é apenas o de conduzir ou avaliar para dar uma nota, mas constitui mediação/acompanhamento/intervenção, numa tarefa de criar situações e trazer o estudante/cursista à conexão com os conteúdos, com os objetivos ali propostos e, no processo desses feedbacks, construir novos significados, surge o insight⁵ que representa entendimento do curso numa maior proporção ao ensino e aprendizagem virtual.

Nesta perspectiva, entende-se que conjuntamente professor e aluno alcançam os objetivos propostos no curso por utilizar várias ferramentas para essa interlocução, a exemplo - os fóruns. “O grande objetivo no processo avaliativo é desenvolver no alunado a cooperação, autonomia, colaboração, posicionamento crítico e capacidade de transformar a realidade social através de práticas que ajudem a sociedade a viver com mais dignidade e respeito.” (RODRIGUES, 2013, p.46).

Ainda, somam-se a esses feedbacks a comunicação e o diálogo como poder regulador no processo evolutivo entre o tutor e o aluno --- motivação e aprendizagem. Pois, deles dependem particularidades pessoais, emocionais e sociais para a efetivação no curso. Comin ao abordar essa temática diz que “fóruns de discussão partem de uma proposição inicial e vão se desenvolvendo com a construção conjunta de alunos e tutores.” (2013, p. 340).

⁵ O termo insight representa aqui o entendimento do que que foi proposto pelo curso: “Mediadores Pedagógicos Digitais para EaD.

Contudo, deve o professor de EaD /tutor “on-line” enfrentar os desafios de ordem tecnológica, técnicos, de conexão, desinteresse, desmotivação e outros tão grandes desafios dessa metodologia de ensino adaptando-se às demandas do mundo atual.

Compete ao professor/tutor novos critérios pedagógicos à aprendizagem significativa do seu trabalho para o estudante que é o objetivo maior, que alcance à sua desenvoltura participativa na aprendizagem em todos os momentos das atividades. Essa questão tem caráter de abordagem ao desenvolvimento de competências discutidas aqui por Perrenoud.

Entretanto, a relação entre tutores e cursistas promovem momentos contínuos de aprendizagens, interação e feedbacks, construindo laços de afetividade, trabalho responsável e dinâmico desenvolvido no curso. Masetto (2000) descreve que o perfil do professor que se coloca na atribuição de facilitador, mediador da aprendizagem tem como pressuposto o acompanhamento do aprendiz e sua aprendizagem, na “Formação de Mediadores Pedagógicos Digitais para a EAD”. As tarefas executadas pelos cursistas/estudantes, envolviam a atuação dos tutores no ambiente virtual e tinha o objetivo de construir novos significados no campo da educação virtual.

Ademais, através deste curso foi possível compreender o quanto a comunicação é uma ferramenta importante para o alcance dos objetivos pedagógicos e educacionais da formação do cursista/estudante em cursos virtuais. Essa percepção faz jus a fala da cursista quando acrescenta:

“Também podemos considerar como barreira a ser vencida, a desmotivação dos alunos pela falta do contato presencial do aluno com o professor ou do Estar junto virtual” (Cursista 6).

Torna-se, portanto, necessário pensar o trabalho formativo nas plataformas digitais priorizando o diálogo e interação, trazendo para o campo do conhecimento virtual ramificação mediadas pela objetividade e criatividade. Neste sentido, a avaliação do trabalho realizado ganha força e suscita novos saberes e fazeres em EaD. Almeida (2018), insere para tanto, a necessidade de avaliar as ações desenvolvidas por uma dualidade de percepções, neste caso, fazendo a mediação entre tutor e cursista/estudante, concretizando a realização de um trabalho coerente com a prática coletiva e participativa em plataformas digitais.

Essa reflexão avaliativa contribui para reconhecer que, “a avaliação da aprendizagem possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes”. (ALMEIDA, 2018, p.64). Neste sentido, a tecnologia digital, mais precisamente o Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA é ferramenta para criação de novos saberes essenciais para os envolvidos nesta dinâmica de aprendizagem.

Considerações Finais

Este trabalho visa possibilitar aos estudos da educação virtual a construção de novos saberes imbuídos pela complexidade da ação educativa e sua relação com a multiplicidade dos aspectos da dialogicidade e interatividade, numa perspectiva desafiadora a aprendizagem significativa, entendendo como fundamento a personalização do ensino com foco na mediação pedagógica entre os sujeitos participantes dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Estas variáveis se concretizam através das relações entre os cursistas/estudantes e os tutores/formadores/mediadores e no desenvolvimento das novas competências, relevantes para mudança de atitudes, percebendo sobre os aspectos da realidade atual necessidades e possibilidades para uma nova atuação em EaD.

Nesta dinâmica de aprendizagem mediada pelo trabalho realizado pelo do tutor/formador/mediador fomenta saberes essenciais ao campo pedagógico, sobretudo, ganha sentido por evidenciar parâmetros para novas atuações em contextos educativos. Pode-se dizer que diante da estrutura, leituras, estudos, fóruns, feedbacks, avaliações acompanhamentos no curso de formação o pensar sobre a ação educativa faz toda diferença para essa construção.

Fica explícito que o diálogo e a interação são fermentas promissoras que contribuem nas relações comunicativas em ambientes virtuais de aprendizagem principalmente quando essa mediação conta com um profissional comprometido e coerente com uma comunicação ativa entre os sujeitos. O estudo de Paulo Freire foi fundamental para essa compreensão entendendo que o “estar junto virtual” exige disponibilidade e responsabilidade com a missão de educar em plataformas digitais.

Referências

- ALBUQUERQUE, D. I. P; SCHLÜNZEN, E. T. M. **O tutor e à docência virtual: os desafios para a prática pedagógica na EaD**. Brasil: Capes, NeaD - Unesp; Portugal: UAb, 2018. (Material do curso Formação de Formadores para a mediação on-line).
- ALMEIDA, Karina Carvalho de. Instrumentos, estratégias, critérios de avaliação da aprendizagem na Educação a Distância – EAD. **Multifaces**, v.1, n.1, abril, 2018, p.62-74.
- ALVES, Alda Judith. O Planejamento de Pesquisas qualitativas em Educação. **Cad. Pesq. São Paulo** (77): 53-61, maio 1991.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- COMIN, Fabio Scorsolini. Avaliação dos processos de ensino-aprendizagem em ações educacionais ofertadas à distância. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 335-346, 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a03.pdf>>. Acesso em: 05/04/2020.

DUARTE, Rosália. Novas tecnologia, uma nova subjetividade? **Revista Novamerica**. Nº 110, PP. 48-53, abr-jun 2006. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz. (Org.). Educação: temas em debate - 1 ed. Rio de Janeiro. 7Letras, 2015.

FAGUNDES, Léa. Os caminhos da inclusão digital no Brasil podem servir à educação libertadora das atuais e das próximas gerações. **Pátio revista pedagógica**. n.26, Porto Alegre. Maio/junho 2003.

FERNANDES, Siddaharta. Novas dimensões da aprendizagem: alunos e professores como produtores culturais. **Revista Novamerica**. Nº 110, PP. 20-23, abr-jun 2006. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz. (Org.). Educação: temas em debate - 1 ed. Rio de Janeiro. 7Letras, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática docente**. 25ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, GB, Brasil, 1967.

HACK, Josias Ricardo. Comunicação dialógica na educação superior à distância: A importância do papel do tutor. **Signo pensam**, Bogotá, v. 29, n. 56, p. 114-123, 2010. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48232010000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 04/04/2020.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, editora, 2015.

MASETTO, Marcos T. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In: **Novas tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

OLIVEIRA, Carla Padrel de; LENUZZA, Carlos; SCHLÜNZEN, Junior, Klaus, org. - **Projeto UNESP, UAb e CAPES [Em linha]: formação de mediadores pedagógicos digitais para a educação a distância**. Lisboa: Universidade Aberta, 2021. 66 p. (eUAb. Educação a Distância e eLearning; 13). ISBN 978-972-674-894-6.

OTA, M. **Tendências atuais de estratégias pedagógicas: personalização, gamificação e trilhas de aprendizagem**. Brasil: Capes, NEaD - Unesp; Portugal: UAb, 2018. (Material do curso Formação de Formadores para a mediação on-line).

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar** – Trad. Patrícia Chittoni Ramo – Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

RIOS, G.A. **Sugestões para a mediação pedagógica inclusiva**. Brasil: Capes, NEaD Unesp; Portugal: UAb, 2018. (Material do curso Formação de Formadores para a mediação on-line).

RODRIGUES, Nice Vânia Machado. Avaliação da Aprendizagem em Educação a distância através do fórum (Interface Educacional). **Interfaces Científicas - Educação** • Aracaju • V.01, N.03, p. 43-53, jun. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/valdi/Documents/ARTIGO%20REVISTA/488-Texto%20do%20artigo-2894-1-10-20130625.pdf>. Acesso em: 12/08/2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.^a. ed. Ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2014.

THIOLENT. M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; 1986.

THIOLENT. M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas; 1997.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2014.

Recebido: 29.08.2021

Aprovado: 19.12.2021

O desafio do estágio docente na Modalidade Remota como práxis em Mestrado Profissional em Psicologia da Saúde

The challenge of teaching internships in Remote Classes as a praxis on a Professional Master's in Health Psychology

*Luanna Lua Sousa Felício¹
Carmem Virgínia Moraes da Silva²*

Resumo

No presente artigo, por meio de um relato de experiência, com a intenção de fornecer subsídios que fundamentem uma discussão no que concerne ao Estágio Docente no Ensino Superior, objetivamos explicitar o significado da realização de um estágio docente, realizado como componente curricular obrigatório em um Programa de Pós-Graduação, à nível de mestrado profissional, de Psicologia da Saúde, vinculado a uma Instituição de Ensino Superior (IES). A experiência descrita foi realizada na modalidade de ensino remoto no ano de 2021, em um cenário atípico, provocado pela Pandemia do Covid-19. Propomos a discussão da prática educativa, fundamentada na perspectiva freireana e apresentamos argumentos que compõem aspectos intrínsecos ao cenário mundial e à necessidade de adaptação da modalidade presencial para a remota, considerando, também, as nuances que envolvem a práxis educacional, como o planejamento, as funções exercidas, a escolha de plataformas, o encontro docente-discente, os atendimentos individualizados e coletivos, e os métodos avaliativos. Consideramos, então, que a pandemia provocou modificações na forma de ensino-aprendizagem, bem como no exercício da formação docente. No entanto, há aspectos fundamentais que sobressaíram às alterações como a vivência de lecionar no ensino superior, estando disponível e sensível ao processo dialógico de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Ensino remoto. Mestrado profissional. Prática educativa. Práxis educacional. Psicologia da saúde.

Abstract

In this article, through a report on experience, we aim to present subsidies that substantiate a discussion regarding the Teaching Internship on High Education, with the

¹ Graduada em Psicologia (UFBA - IMS/CAT). Especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental (UNIFG). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde (UFBA - IMS/CAT). Membro integrante do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Psicologia da UESB (NUPEP). E-mail: luannalua.psi@gmail.com

² Pós-doutoranda em Psicologia (USP). Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde (UFBA - IMS/CAT). Coordenadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Psicologia da UESB (NUPEP). E-mail: carmem.virginia@uesb.edu.br

objective of showcasing the meaning of doing a teaching internship, done through a mandatory curricular component in a Post-Graduation Program, on the professional master's level, in Health Psychology, linked to a High Education Institution (HEI). The experience described was done through the remote teaching modality in the year of 2021, in an atypical scenario caused by the Covid-19 Pandemic. We propose a discussion on the education practice, based on the perspective of Freire and present arguments that compose intrinsically the worldwide scenario and the need to adapt from the on-site modality to remote, considering, as well, the nuances that involve the educational praxis, like planning, the functions exercised, the platform choices, the engagements between teachers and students, individualized and collective meetings, as well as the evaluative methods. Considering, then, that the pandemic caused changes in the way of teaching-learning, as well as in the exercise of the formation of a lecturer. Nonetheless, there are fundamental aspects that stand out from this alterations like the experience of teaching on High Education, being available and sensible to the dialogic process of teaching and learning.

Keywords: Remote teaching. Professional master's. Education practice. Educational praxis. Health psychology.

Introdução

No presente artigo, com intuito de promover uma discussão a respeito da realização e do significado de um Estágio Docente no Ensino Superior, apresentamos um relato do Estágio Docente, componente curricular obrigatório em programas de pós-graduação, na modalidade de mestrado acadêmico, bem como profissional. A atividade foi realizada no ano de 2021, em um momento atípico do cenário educacional, devido à Pandemia do Covid-19, conforme disposto na Resolução nº 10/2020 da UFBA, que instituiu que as atividades acadêmicas seriam desenvolvidas na modalidade não presencial, de modo a incluir, obrigatoriamente, atividades assíncronas e síncronas (respeitando dia e horário de oferta). Com a exposição deste relato, desejamos que seja possível explicitar, entre outras questões, o significado da realização de um estágio docente na modalidade do ensino remoto, à luz da perspectiva freireana, como atividade que aproxima o pós-graduando, de forma concreta, da atuação docente no ensino superior.

Em que pese a determinação de que os cursos de Psicologia devam obrigatoriamente oferecer, de forma adicional para o discente, a Formação de Professor de Psicologia (BRASIL, 2011), o objetivo dessa formação é:

complementar a formação dos psicólogos, articulando os saberes específicos da área com os conhecimentos didáticos e metodológicos, para atuar na construção de políticas públicas de educação, na educação básica, no nível médio, no curso Normal, em cursos profissionalizantes e em cursos técnicos, na educação continuada, assim como em contextos de educação informal como abrigos, centros socioeducativos, instituições comunitárias e outros. (BRASIL, 2011, p.5)

Assim, mesmo que o aluno opte por cursar a Formação de Professor de Psicologia (pois é opcional para o aluno), o processo formativo não tem como foco o exercício no nível superior, permanecendo essa lacuna para aqueles que almejam ingressar na carreira docente.

O estágio docente orientado³ aqui apresentado configura-se como parte da formação em uma pós-graduação. De acordo com a Instrução Normativa (IN) nº 01/2019 do programa em questão, no Art. 1º, Parágrafo Único:

A atividade obrigatória Estágio Docente Orientado tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação de estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, visando: o exercício da docência em ensino superior, por meio do estágio em atividades de ensino de graduação no âmbito da Universidade e aprimorar a formação de alunos de Pós-graduação "*Stricto Sensu*" desenvolvendo suas capacidades didáticas, assim como a própria qualificação do ensino de graduação. (UFBA, 2020, p.1)

Nesse sentido, compreendemos o Estágio Docente como uma ferramenta importante no contexto de formação profissional, vinculado ao mestrado, com o intuito de preparar os mestrandos quanto ao desenvolvimento de atividades acadêmicas, fazendo com que esses se desloquem do lugar/função de discente e passem a vivenciar um outro lado, ocupando o lugar/função de docente, o que é ratificado por Zanotto, Oliveira e Sommerhalder (2021, p.12), quando afirmam que o “desenvolvimento do ensino e o exercício da docência [...] demarcam posições de diálogo e preocupações no que se refere à formação inicial de professores”.

Para a construção deste relato, nos amparamos na perspectiva freireana, especialmente no que diz respeito aos saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 2011) considerando, então, que o docente/estagiário deva desenvolver o papel de facilitador e mediador do conhecimento e promover a relação dialógica no processo ensino-aprendizagem, de forma que possibilite uma prática docente crítica; que rompa com característica de passividade e/ou impositividade de ambos os lados; e que todos os atores envolvidos, dessa forma, constituam-se como agentes dinâmicos e protagonistas nesse processo.

Consideramos, portanto, que este relato faz-se relevante, uma vez que, ao realizar um breve levantamento em Bases de Dados, a exemplo da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e da Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PEPSIC), por meio de descritores como “formação”, “estágio docente”, “psicologia”, “mestrado”, encontramos poucos estudos que se vinculassem à experiência de alunos oriundos de um Programa de Pós-Graduação na realização do Estágio Docente.

Ademais, foi feita uma busca complementar no Scholar Google (Google Acadêmico), que apresentou uma quantidade maior de estudos, porém todos os achados

³ O Estágio Docente é atividade obrigatória no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde, a nível de Mestrado Profissional, vinculado à uma IES.

referiam-se à relevância das supervisões em Psicologia, atividade voltada para a orientação de estagiários nos contextos clínico, social e organizacional, ou seja, vinculava-se, em primazia, à função do supervisor ou tutor de estágio como docente de Psicologia.

Assim sendo, compreendemos a relevância deste relato através de um olhar lançado a partir da experiência docente de uma psicóloga e pós-graduanda a nível de mestrado profissional. Ressaltamos ainda, que, devido à especificidade desse tipo de mestrado, cujo objetivo é qualificar profissionais na atuação enquanto profissionais psicólogos, não há uma formação direcionada à preparação para a atuação docente, o que ocorreria de maneira diferente, se nos referíssemos ao mestrado acadêmico.

Para cumprir com o propósito exposto, estruturamos este artigo em quatro seções. Inicialmente, nesta *Introdução*, apresentamos o nosso objetivo e contextualizamos o nosso fazer; na sequência, trazemos a *Metodologia*, na qual explicitamos a modalidade de relato de experiência; em seguida, na seção *Relato de Experiência*, apresentamos as vivências em correlação com a fundamentação teórica; e, por fim, tecemos as nossas *Considerações Finais*, seguidas das *Referências* utilizadas no texto.

Metodologia

Para composição do texto em tela, utilizamos a metodologia de relato de experiência. Ressaltamos que a correlação e o olhar teórico sob a perspectiva freireana foram posteriores à realização do estágio, uma vez que a docente responsável pela condução da disciplina não utilizou explicitamente esse marco conceitual. Contudo, em sua prática, a docente responsável priorizou e utilizou de elementos dialógicos, problematizadores e de estímulo à autonomia dos alunos da disciplina, o que permitiu e convergiu com o olhar refletido neste relato. Assim sendo, a partir da descrição das atividades, apresentamos ponderações e reflexões dessa vivência profissional que, oriunda dos créditos obrigatórios de um Mestrado Profissional, configurou-se como uma prática significativa, possibilitando a experiência docente dentro do campo da Psicologia no ensino superior.

É válido mencionar que, na Instituição de Educação Superior (IES) na qual a estagiária docente cursou Psicologia, e mesma IES cuja experiência docente ocorreu, há um distanciamento entre a formação e as práticas docentes, por ser um Bacharelado e não apresentar possibilidade de formação com Licenciatura, até o momento atual. Desse modo, a experiência do estágio docente apresentou-se como a primeira experiência docente/educacional da mestranda voltada para a área em vigor.

Consideramos que o estágio docente foi uma vivência profissional exitosa quanto aos seus objetivos que, segundo a IN nº 01 de 2019 (UFBA, 2020), dizem respeito ao exercício da docência no ensino superior. Portanto, avaliamos a pertinência da

apresentação deste relato, uma vez que pode (1) favorecer a partilha de conhecimentos; (2) contribuir para pesquisadores da área; (3) provocar reflexões aos pós-graduandos que se encontram nesta mesma fase do curso de Mestrado Acadêmico ou Profissional.

Neste texto, serão apresentadas informações sobre o estágio docente, as descrições das atividades desenvolvidas no componente curricular *lócus* do estágio, bem como as atividades desenvolvidas pela estagiária docente, no que tange os aspectos de planejamento, elaboração de materiais, ministração de aulas, participação em processos avaliativos, supervisão e orientação relativa a seminários e os atendimentos individuais e coletivos aos graduandos em Psicologia da IES que, no primeiro semestre de 2021, estavam matriculados no componente curricular "Psicoterapia Breve" (PB).

Relato de experiência

Nesta seção, destinada ao relato de experiência quanto ao estágio docente, temos como foco abordar: informações gerais sobre o estágio; planejamento, divisão de funções e escolha das plataformas; encontro docente-discente; atendimentos individuais e coletivos; e participação na avaliação.

Informações gerais

No relato desta experiência, alguns pontos iniciais são necessários para nos aproximarmos do processo realizado. De acordo com o Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde, o crédito referente ao "Estágio Docente Orientado", configurado como atividade obrigatória, deveria ser cumprido entre o segundo e o terceiro semestre letivo do Mestrado, de modo que a mestranda em questão o realizou em seu terceiro semestre de curso; e a escolha do componente deveria estar condicionada a ser um componente curricular em cursos de graduação e/ou pós-graduação *lato sensu*, cujo conteúdo estivesse vinculado à área da Psicologia da Saúde e às linhas de pesquisa dispostas no Mestrado em voga, quais sejam: Linha de Pesquisa 1 - Práticas Clínicas e Saúde Mental, que abarca estudos referentes ao processo saúde-doença, práticas de cuidado em saúde mental, abrangendo pesquisas e/ou intervenções realizadas no Sistema Único da Saúde (SUS) e na Clínica Ampliada; e a Linha 2 - Desenvolvimento Humano e Práticas Educativas na Saúde, com fins no estudo da saúde dos indivíduos nas diferentes fases do desenvolvimento humano, englobando pesquisas e/ou intervenções nos campos de avaliação psicológica, neuropsicologia do desenvolvimento, promoção da saúde e práticas educativas; por esta razão, e por afinidade, houve a escolha pelo componente curricular Psicoterapia Breve.

A experiência docente, realizada no componente curricular Psicoterapia Breve, teve a carga-horária de 68h, distribuídas em 34h teóricas e 34h práticas. O componente curricular referia-se a uma disciplina optativa, ministrada para uma turma composta por vinte e um (21) alunos, que se diversificavam em relação ao semestre, do 3º ao 9º no curso

de Graduação em Psicologia com Habilitação em Formação de Psicólogo, ofertado por uma IES, durante um semestre, referente ao período letivo 2021.1, tendo início em 22 de fevereiro de 2021 e finalizando em 12 de junho de 2021, na modalidade remota/on-line devido à Pandemia do Covid-19.

Ainda no que concerne à Pandemia do Covid-19, podemos afirmar que muitos desafios nas nuances sociais, econômicas, pessoais, afetivas, políticas e sanitárias acarretaram todo o mundo. Especificamente, no que tange à situação brasileira, foi tido como requisito de proteção o isolamento social, com mínimo contato físico para evitar a contaminação e disseminação do vírus. Portanto, nesse novo cenário, mediante a necessidade advinda de uma questão de saúde pública, uma implicação importante diz respeito ao processo ensino-aprendizagem que sofreu alterações na forma de ocorrência, de maneira que foi necessário transpor o que acontecia de modo presencial para a forma remota, através das telas e com o uso de ferramentas e recursos tecnológicos como mediadores e facilitadores desse processo, o que, por sua vez, reverberou na necessidade de adaptação tanto da parte docente quanto discente.

Reforçamos, assim, que a mestranda não teve contato com a docência de modo presencial e a relação estabelecida foi unicamente remota, que fez com que a estagiária docente precisasse adquirir habilidades para o ensino remoto, de modo que, para além do conhecimento teórico/prático referente ao componente curricular, houve a necessidade de aprender e usar conceitos como síncrono/assíncrono, entender o funcionamento e saber como orientar alunos quanto ao uso das plataformas digitais, o que implica nos caminhos que foram utilizados para o ensino-aprendizagem. Considerando, ainda, fatores intrínsecos ao digital como a oscilação na *internet* ou dificuldade de acesso à transmissão em tempo real, conforme explanado por Inácio et al (2020).

No que tange aos desafios e dificuldades, Zanotto, Oliveira e Sommerhalder (2021), ao longo do seu texto, problematizam sobre como é possível atribuir qualidade ao ensino remoto “em tempos inéditos regidos por recomendações de isolamento social, interrupção de atividades presenciais, políticas de desvalorização da ciência e, muitas vezes, ausência de recursos tecnológicos, estruturais e humanos suficientes” (ZANOTTO, OLIVEIRA E SOMMERHALDER, 2021, p.2). Esse questionamento reflete o contexto de inseguranças e incertezas que permeiam o cenário pandêmico em paralelo com a formação de professores.

Essa é uma discussão emergente diante do cenário imposto pela pandemia, mas, conforme Arroyo (2000, citado por Silva, Rangel, Souza, 2020), o conhecimento se faz e refaz através das vivências e isso é parte fundamental do reconhecimento da dimensão humana. Desse modo, partimos do pressuposto que o ensino remoto, como prática emergencial, só pode ser discutido e avaliado em seus benefícios/malefícios a partir do momento que consideramos a pandemia enquanto fenômeno social, histórico e cultural

e que provoca modificações em vários aspectos, dentre os quais, se destaca a educação, sendo essa a principal motivação e conseqüente desejo ao apresentar o presente relato, pois, como assevera Freire (2011, p.67), “a educação é uma forma de intervenção no mundo”, de modo que essa se faz e é refeita constantemente na práxis, no decorrer do ser e do agir, como um processo que dá indícios de mudanças e transformações constantes à medida que as vivências vão ocorrendo (FREIRE, 1997).

Planejamento, divisão de funções e escolha das plataformas

Anteriormente ao início do componente curricular, foi realizada uma reunião entre a docente responsável pelo componente curricular e a mestranda para planejamento do componente como um todo. Nesse momento inicial, houve discussão envolvendo aspectos gerais da condução do componente, sugestões para as atividades avaliativas e, em conjunto, foi organizado o cronograma do componente com a proposta de temáticas por aula e divisão de tempo, considerando os momentos síncronos e assíncronos, de acordo com o Plano de Curso, cuja ementa está ilustrada a seguir.

Figura 1: Ementa do componente curricular

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E ATRIBUTOS		
CÓDIGO	NOME	COLEGIADO
IMSD19	PSICOTERAPIA BREVE	Curso de Psicologia
MODALIDADE/SUBMODALIDADE		Disciplina Optativa
CARGA HORÁRIA		ANO DE VIGÊNCIA
68h – 34h P/ 34h - T		2021.1
EMENTA		
As psicoterapias breves no contexto psicoterápico. Teorias psicoterápicas e a fundamentação da psicoterapia breve. Foco e situação problema. Critérios de seleção para psicoterapia breve. Entrevistas preliminares. Planejamento terapêutico: fases. Recursos e problemas técnicos nas psicoterapias breves. Principais usos e limitações. Questões éticas.		

Fonte: Imagem coletada pelas autoras.

Como pode ser visto na ementa, o componente curricular atendia o requisito estabelecido pelo mestrado, pois o conteúdo apresentava relação direta com a área da Psicologia da Saúde e com, pelo menos, uma das linhas de pesquisa, por abordar o processo saúde-doença e a prática de PB como uma prática de cuidado em saúde mental. Ainda no Plano de Curso, constavam os objetivos (geral e específicos), que, em suma, tangiam o conhecimento dos fundamentos teóricos, técnicos, práticos e éticos da PB, bem como as suas modalidades, critérios de aplicabilidade, recursos e limitações,

**-Revista de Iniciação à Docência, v.6, n.2, 2021-
Publicação: dezembro, 2021 - ISSN 2525-4332**

aplicando essa compreensão na realização de atividades práticas de planejamento terapêutico e elaboração de protocolos de intervenção. Com o intuito de cumprir os objetivos, foi elaborado e enviado aos alunos um quadro com o cronograma (Quadro 1).

Quadro 1: Cronograma do componente curricular

DATA	TEMA	PROPOSTA
02/03/2021	Apresentação da disciplina	Aula síncrona 7h às 10h40m
09/03/2021	PB: histórico, tipos, conceito e critérios de indicação.	Aula assíncrona (leitura) 7h às 8h Aula síncrona 8h às 10h40m
16/03/2021	Aliança Terapêutica e Papel/Funções do Terapeuta na PB	Aula assíncrona (leitura) 7h às 8h Aula síncrona 8h às 10h40m
23/03/2021	Aspectos técnicos: entrevista inicial e contrato terapêutico na PB	Aula assíncrona (leitura) 7h às 8h Aula síncrona 8h às 10h40m
30/03/2021	Aspectos técnicos: foco, objetivos e estratégias na PB	Aula assíncrona (leitura) 7h às 8h Aula síncrona 8h às 10h40m
06/04/2021	Aspectos técnicos: planejamento terapêutico e aplicações	Aula assíncrona (leitura) 7h às 8h Aula síncrona 8h às 10h40m
13/04/2021	Aspectos técnicos: término da terapia (manejo e critérios) e prevenção de recaída	Aula assíncrona (leitura) 7h às 8h Aula síncrona 8h às 10h40m
20/04/2021	Criação do glossário com principais termos utilizados na PB com entrega para 27/04/2021	Aula assíncrona 7h às 10h40m (Tempo destinado para execução da atividade)
27/04/2021	Entrega do glossário via classroom. Planejamento da apresentação e Orientação sobre o seminário PB e contextos de atuação	Aula assíncrona 7h às 10h40m (Tempo destinado para reunião dos grupos, planejamento da apresentação da PB e contextos de atuação. Em paralelo, ocorrerão as orientações com horários agendados por grupo)
04/05/2021	Aula da mestrand Luanna Lua – Psicoterapia Breve no contexto da saúde e hospitalar	Aula assíncrona (leitura) 7h às 8h Aula síncrona 8h às 10h40m
11/05/2021	Apresentação de seminário – Psicoterapia Breve e contextos de atuação.	Aula síncrona 7h às 10h40m
18/05/2021	Orientação: construção de plano de intervenção com entrega para 01/06/2021.	Aula síncrona 7h às 10h40m (Horários agendados por grupo)
25/05/2021	Planejamento e elaboração da atividade Plano de Intervenção em PB.	Aula assíncrona 7h às 10h40m (Tempo destinado para reunião dos grupos e planejamento da atividade de plano de intervenção em PB)
01/06/2021	Entrega do plano de intervenção (modalidade escrita) via classroom. Apresentação oral do plano de intervenção.	Aula síncrona 7h às 10h40m
08/06/2021	Entrega de notas e encerramento da disciplina.	Aula síncrona 7h às 10h40m

Fonte: Imagem coletada pelas autoras.

Concernente ao previsto no componente curricular, em reunião com a docente responsável, foi realizada a distribuição das funções que deveriam ser desempenhadas ao

longo do semestre, como: (1) o repasse de informações aos alunos, que consistia nos informes sobre o planejamento diário da aula e lembrete quanto aos prazos de entrega; (2) o envio de material de referência para leitura, de modo que a cada aula eram encaminhados materiais como livros e artigos em PDF para que os alunos pudessem ter compreensão prévia do conteúdo a ser discutido na aula seguinte e, dessa maneira, propiciar as discussões e reflexões sobre cada temática, com o intuito de instigar curiosidade e inquietação; (3) acompanhamento e recebimento das atividades avaliativas, no que se referia ao cumprimento de prazos estipulados para entrega de avaliações individuais e coletivas via Plataforma *Google Classroom*⁴, bem como (4) a solução de dúvidas que surgissem, que ficaram sob a responsabilidade da mestrandia, isto é, à medida que os discentes não compreendessem alguma temática ou alguma orientação feita, a mestrandia encontrava-se disponível para o diálogo e esclarecimento.

Conforme pontuado por Freire (2011), no campo da educação, é necessário que a figura docente consiga se entregar, com afetuosidade, ao pensamento crítico, às curiosidades, indagações e inquietações, bem como à realidade vivenciada, e, se encontre

[...]em permanente disponibilidade a tocar e a ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e a discordar. Disponibilidade à vida e a seus contratempos. Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. (FREIRE, 2011, p.89 e 90)

Assim, a mestrandia criou a Sala de Aula “Psicoterapia Breve - Semestre Letivo 2021.1” na Plataforma *Google Classroom*, canal de acesso aos alunos, conforme exemplificado na Figura 2.

Figura 2: Plataforma *Google Classroom*



Fonte: Imagem coletada pelas autoras.

⁴ De acordo com o site “Google”, na aba de “Ensino e Aprendizagem”, o *Google Classroom*, plataforma de ensino e aprendizagem, constitui uma ferramenta de manejo fácil e seguro, capaz de auxiliar os educadores “a gerenciar, medir e enriquecer a experiência de aprendizagem”. Disponível em: https://edu.google.com/intl/ALL_br/products/classroom/.

Ficou estabelecido que as aulas síncronas seriam ministradas pela plataforma *Google Meet*⁵ e que, na semana que antecederesse cada aula, seria enviado um roteiro prévio que continha: a distribuição do horário (um momento como parte assíncrona para leitura dos textos e um outro momento como parte síncrona para realização da aula), a exposição da temática, as sugestões de leitura (com referências e envio do material em PDF) e o *link* de acesso ao *Google Meet*.

A Plataforma utilizada como meio de diálogo com os alunos permitiu, além das postagens de orientações e roteiros prévios, a criação de documentos compartilhados para divisão de grupos para seminários, o envio dos arquivos, a postagem das atividades avaliativas, bem como as entregas dessas.

À medida que as aulas ocorreram, a mestrande e a docente responsável pela disciplina realizavam reuniões periódicas pontuais, após horário da aula, para avaliação do que foi realizado e para concretização de pequenos ajustes no cronograma e na disciplina, caso houvesse a necessidade, corroborando com os argumentos de Freire (2011, p. 27) sobre o quão fundamental é a reflexão crítica sobre a prática: “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nesses momentos, por exemplo, foram perceptíveis as necessidades de alinhamento entre o que havia sido planejado na primeira reunião entre a docente e a mestrande e o que aconteceu na prática, levando em consideração o tempo de compreensão da turma e o tempo ampliado da discussão de algumas temáticas. A partir disso, então, foram realizados ajustes, no cronograma, para que os conteúdos fossem trabalhados de um modo mais aprofundado e não houvesse uma abordagem rápida e superficial dos temas apenas para cumprimento do que havia sido programado inicialmente, afinal, como asseverado por Freire (2011), o processo de aprendizado é composto por um ciclo de construção, reconstrução e constatação do que precisa mudar.

No que tange à possibilidade de reajustes, alteração e modificação o conteúdo programático dada pela docente condutora da disciplina, afirmamos a percepção de que ela deu abertura para as relações de criação e recriação do conteúdo planejado, de um modo a acrescentar transformações a partir do que era posto pelos alunos e pela estagiária, assim eram valorizadas e credibilizadas todas as opiniões e conhecimentos expressados através da linguagem, do diálogo e da comunicação, uma vez que havia posse de que os problemas surgem ao longo do processo e apresentam, assim, causalidade.

A partir da apreensão da causalidade do que era trazido pelos alunos, havia um processo de mão dupla que podemos nomear de conscientização. Esse processo foi vivenciado e experimentado tanto por parte da docente e da estagiária docente, quando se conscientizavam das demandas e necessidades dos alunos, quanto por parte dos

⁵ *Google Meet* é um serviço de comunicação por videoconferência que contribui para formar, conectar e incentivar as comunidades escolares, desenvolvido pelo Google.

próprios alunos, quando se conscientizavam, problematizavam e propunham o diálogo conforme as suas percepções. Desse modo, correlacionamos esse processo à consciência crítica que, como postulada por Freire (1967) “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”.

Dessa compreensão crítica, apreende-se também ações críticas que ocorreram de forma democrática, uma vez que, ao analisarmos a condução de toda a disciplina enxergamos convergências com Freire, percebendo que, em muitos momentos, foram propostas conscientizações, reflexões e problematizações através de um método ativo, participante, dialógico e criticizador.

Encontro docente-discente

A vivência da docência foi se concretizando ao longo de todo o processo e podemos arriscar dizer que o coroamento do estágio ocorreu quando a mestranda ministrou uma aula teórica, através da Plataforma *Google Meet*, com o tema: Psicoterapia Breve (PB) no contexto da Psicologia da Saúde e da Psicologia Hospitalar. Foi utilizada uma gama de referências para a construção das aulas, mas, para os alunos, foram sugeridas duas referências obrigatórias e duas referências complementares. A aula ministrada teve o objetivo de abordar a temática, possibilitando com que os discentes matriculados pudessem conhecer a diferença entre as terminologias “Psicologia da Saúde e Psicologia Hospitalar”, apreender como é possível aplicar a PB no contexto Hospitalar; refletir sobre as singularidades do ambiente hospitalar; entender quais as indicações para a PB no hospital; compreender conceitos e técnicas relevantes da Terapia Cognitivo-Comportamental na PB; e analisar criticamente a atuação do Psicólogo Hospitalar.

A metodologia utilizada foi a de aula expositiva dialogada, na qual foi feita apresentação com slides e, também, a utilização de imagens com exemplificação de como é realizada uma entrevista na Psicologia Hospitalar. No momento da aula, não houve avaliação, porém foi feita uma verificação de compreensão e aprendizagem dos alunos, por meio do relato dos mesmos e da discussão posterior à parte expositiva, considerando, o que assevera Freire (2011, p. 33): “quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - *a de ensinar e não a de transferir conhecimento*⁶”. Nesse propósito, após a exposição, a mestranda obteve um *feedback* positivo dos discentes matriculados, no qual afirmavam terem gostado das leituras sugeridas e compreendido os assuntos explanados. Os alunos apresentaram, ainda, algumas dúvidas e curiosidades sobre a temática e foram esclarecidos. Nesse momento, inclusive a mestranda utilizou de relatos que envolviam a prática para que as dúvidas fossem sanadas de modo mais claro, considerando, assim, a vivência deles. Ao final, avaliaram que houve clareza e didática adequada, elogiando a performance da mestranda.

⁶ Destaque do autor.

As dúvidas, por sua vez, como corrobora Freire (2011), já são conhecimento. E, nessa ótica, podemos afirmar que a curiosidade por algo surge a partir do sentimento de estar inacabado enquanto ser humano, isto é, o reconhecer das suas limitações e o estar ciente de que precisa de mais conhecimento para suprir o que já não é mais suficiente. É exatamente a consciência do inacabamento que nos faz seres éticos e responsáveis no mundo. Portanto, compreendemos que o processo de busca e investigação se caracteriza a partir da leitura de mundo do discente e que a curiosidade é inerente ao fato de que os alunos são constituídos enquanto sujeitos históricos, sociais e culturais. Isto é,

no fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, por isso mesmo, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica. (FREIRE, 2011, p.82)

Atendimentos individuais e coletivos

A mestranda ficou responsável pela postagem dos roteiros de aula, textos de referência para leitura e postagem das atividades avaliativas na Plataforma *Google Classroom*. Desse modo, na medida em que os alunos tinham dúvidas e precisavam de esclarecimentos referentes ao componente curricular ou algum dos pontos mencionados, a mestranda respondia aos comentários de dúvidas em *chat* particular no *Google Classroom*, via *e-mail* ou via *Whatsapp*, em uma prática dialógica, respeitando o princípio de que todo o processo do estágio envolve construção. Assim, ancoradas nas palavras de Freire (2011, p. 41) quando diz que “os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais se tornem radicalmente éticos”, os atendimentos prezavam pelo respeito à autonomia dos discentes.

Aqui, reafirmamos que só há a comunicação, como afirmado por Freire (1967), quando “instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos”. Com efeito, ao nos possibilitarmos para o diálogo, fomos capazes de estimular os sentidos e significados que foram apreendidos pelos alunos, bem como compreender como foi simbolizada a relação de mediação estabelecida dentro do processo de ensino-aprendizagem, afinal não era de desejo realizar uma prática bancária de transferência de conhecimento, mas, sim, uma prática reflexiva, crítica e problematizadora, que criasse possibilidades.

Além dos esclarecimentos de dúvidas individuais, houve momentos na disciplina que foram direcionados para orientação de grupos (com fins na realização de trabalhos escritos ou orais). Dessa forma, houve também atendimento e orientação coletiva aos discentes matriculados. Durante o período assíncrono, a mestranda também se encontrava à disposição para eventuais necessidades, tendo em vista que, como pontuado por Freire (2011), o ambiente educativo compreende também um espaço de suporte, que abrange a linguagem, a cultura e a comunicação como pilares fundamentais

para permitirem que o processo de ensino-aprendizagem seja uma prática formadora e ética.

O espaço de suporte, ao tirar as dúvidas dos discentes e manter-se disponível ao diálogo, permitiu a nós, na condição de docentes, o crescimento e maior domínio do conhecimento, uma vez que, em concordância com Freire (1967), entendemos que o professor deve manter uma postura de abertura e disponibilidade para com o outro, afinal, a relação ocorre entre sujeitos embutidos de histórias, relações e imersão em diversos contextos e não apenas pela relação educacional entre professor- aluno e é, nesse viés que, através dos conhecimentos científicos e cotidianos, concordamos que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2011).

Aqui é pertinente dizer que compreendemos que a educação se forma à medida que sentimos necessidade de obtenção de mais conhecimentos e, para isso, as dúvidas são o caminho inicial. Portanto, aliada à curiosidade dos discentes, é necessário que o docente, por meio de uma prática formadora e ética, atue com respeito às divergências de pensamentos, assegurando a autonomia e a identidade discente. Por vezes, no componente curricular, emergiram discussões sobre qual seria considerada a abordagem teórica da Psicologia “mais adequada” para realização da Psicologia Breve.

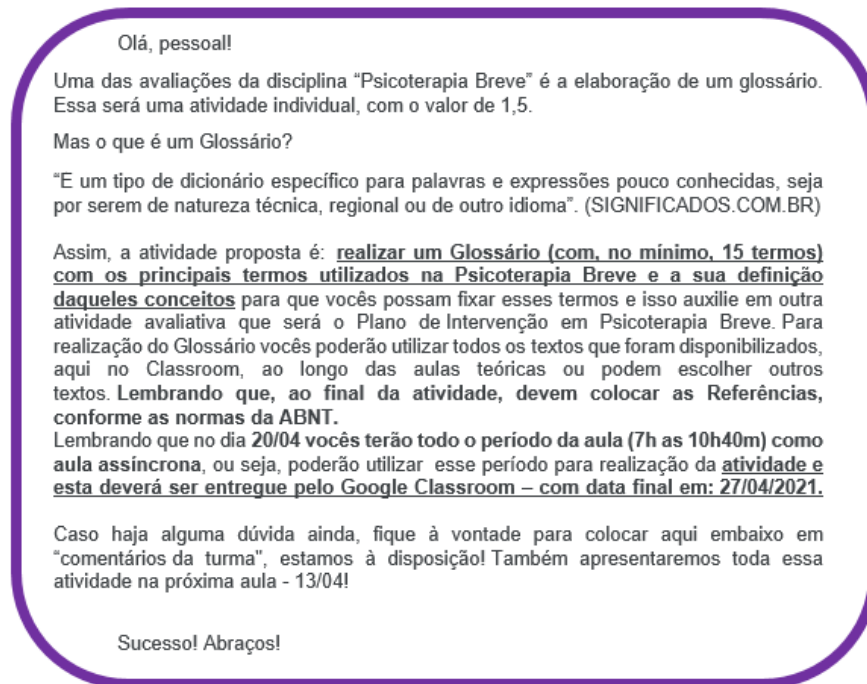
Nesse aspecto, como docentes, frisamos a necessidade de que houvesse o respeito à diversidade de abordagens escolhidas entre os discentes, como fundamento que legitime a autonomia e liberdade de escolhas, incluindo o fato de que a diversificação proporcionará uma experiência formativa mais enriquecedora para todos os envolvidos no processo. Inclusive partindo do pressuposto de que não há uma única verdade/conhecimento, mas que é possível proporcionar o diálogo entre os saberes, de modo a pensar todo o arcabouço histórico e social que contempla as discussões.

Participação na avaliação

Conforme combinado entre a docente responsável e a mestranda, durante o planejamento do componente curricular, a mestranda faria participação nos processos de avaliação da aprendizagem. Assim, entre as quatro atividades avaliativas, compostas por: 1. Elaboração de um glossário com os principais termos utilizados na PB; 2. Apresentação de seminário sobre PB e contextos de atuação; 3. Elaboração escrita do plano de intervenção em PB; e 4. Apresentação oral do plano de intervenção em PB, a mestranda participou das avaliações 1,3 e 4, excetuando o Seminário sobre contextos de atuação, que foi avaliado somente pela docente da disciplina.

Referente à atividade 1. Glossário (Figura 3), a avaliação foi feita com base nos alunos que realizaram a atividade no prazo estipulado e que conseguiram contemplar o que havia sido orientado: a quantidade de termos solicitada (no mínimo 15), os termos estarem com conceitos pertinentes ao assunto que foi estudado e a organização do material produzido. As avaliações foram realizadas através do *Google Classroom*, de modo que foram realizados comentários particulares com *feedback*.

Figura 3: Orientação para atividade avaliativa “Glossário”, disponível na Plataforma Google Classroom



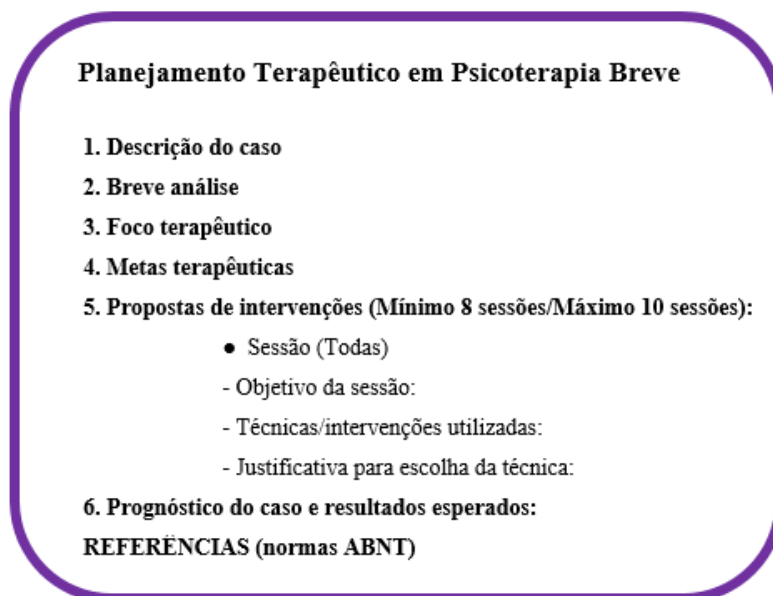
Fonte: Imagem coletada pelas autoras.

Quanto à avaliação da Elaboração escrita do plano de intervenção em PB, a mestranda ficou responsável pela escolha/elaboração dos casos fictícios a serem utilizados pelos grupos. Ao elencarmos essa atividade como avaliativa, não tivemos o desejo de mecanizar o conhecimento, mas, sim, o desejo de que os discentes pudessem participar ou construir esse conhecimento prático referente aos objetos de estudo, os casos clínicos. Assim, os casos foram escolhidos e repassados aos grupos, conforme foram divididos, para, então, a realização do Plano. Após a entrega, os planos escritos foram avaliados na pertinência e adequação das etapas do plano às técnicas utilizadas e à abordagem escolhida.

Para essa avaliação, então, foi disponibilizado um modelo a ser seguido com capa/identificação e descrição do que deveria compor o Planejamento Terapêutico (Figura 4), a exemplo de: 1. descrição do caso (já enviado), 2. Breve análise teórica (de acordo com a abordagem teórica escolhida, fundamentada em referências científicas), 3. Foco terapêutico (com motivo da consulta e conflito nuclear; aspectos caracterológicos individuais do paciente: potencialidades, dificuldades e estratégias compensatórias; aspectos históricos e genéticos; situação grupal; determinantes do contexto social mais amplo), 4. metas terapêuticas, 5. propostas de intervenção (que deveriam ser, no mínimo 8 e, no máximo 10 sessões: cada sessão deveria ser composta pelo objetivo da sessão, quais técnicas e intervenções seriam utilizadas e a justificativa para escolha da técnica), 6. prognóstico do caso e resultados esperados e referências, conforme a ABNT.

Quanto à avaliação da parte oral do plano de intervenção em PB, a mestranda ficou responsável por criar um barema com critérios para avaliação e, desse modo, conforme havia as apresentações, foram considerados critérios como: domínio do conteúdo, qualidade científica das informações apresentadas, utilização de material de apoio (slides) e manejo do tempo.

Figura 4: Modelo resumido do “Planejamento Terapêutico em PB”



Fonte: Imagem coletada pelas autoras.

Portanto, a ordem das avaliações foi constituída a partir do desejo de que: os alunos conseguissem ter domínio no campo teórico, que seria possibilitado pela atividade do glossário (atividade 1); ao analisar os contextos de atuação em que ocorrem a PB (atividade 2), fossem capaz de correlacionar teoria com campos de atuação; e ao fazer o plano de intervenção (atividades 3 e 4), mediante distribuição dos casos, tivessem condições de articulação de conhecimento teórico e prático para, enfim, elaborar um raciocínio clínico para construir um plano de intervenção, apreendendo todos os aspectos que envolvem o caso. Sendo, desta maneira, evidenciada a construção de um aprendizado, por etapas, mas que ocorresse de maneira mais prática e autônoma, afinal para conseguirem concretizar o conhecimento foram incentivados na busca por investigar às suas próprias inquietações.

Nesse sentido, ainda, é importante ressaltarmos que as formas de avaliação foram elencadas pelas docentes anteriormente ao componente devido à necessidade de uma metodologia sistematizada coerente com o plano de curso, o que não significa dizer que foi imposta uma única forma de realização das atividades, pois, embora houvesse um “molde” a ser seguido, como critério para avaliação, foi prezada a autonomia dos discentes, que ficaram livres para se organizarem da forma como julgassem melhor, desde a escolha de materiais acadêmicos para embasar os trabalhos, perpassando pelas

abordagens teóricas e materializando no formato da apresentação. Assim, a autonomia possibilitada gerava, também, a necessidade de responsabilidade.

No tocante ao estímulo da autonomia, ponderamos ainda sobre a democratização do processo de aprendizagem, pois, ainda que as docentes tenham ficado responsáveis pela mediação e facilitação do conhecimento, para propiciar um melhor entendimento quanto aos conteúdos desconhecidos, as docentes colocaram-se como profissionais em constante transformação, de modo inacabado, fazendo com que o diálogo e a participação conjunta e coletiva fossem aspectos incisivos para a práxis docente. Nesse sentido, a gama de métodos de avaliação, como a participação e a elaboração de trabalhos e seminários, supera os procedimentos técnicos e democratiza o conhecimento, ao possibilitar aos alunos uma imersão, levando elementos teóricos para uma prática, fazendo os alunos se movimentarem para transformação e extinguindo a possibilidade de passividade frente ao processo ensino-aprendizagem (FREIRE, 1997).

Mediante à ponderação entre as avaliações realizadas pela mestranda e pela docente, foi elaborado e enviado aos grupos, via *e-mail*, um documento no formato *Word* que continha um parecer e um *feedback* sobre as avaliações (escrita e oral) do plano de intervenção, bem como sugestões de ajustes no texto relativas às normas da ABNT.

Ao final do semestre, os pareceres e *feedbacks* de todas as avaliações foram enviados aos alunos (via *e-mail* e *Google Classroom*) e as docentes se mantiveram à disposição para o esclarecimento de dúvidas que, porventura, viessem a surgir.

Considerações finais

Em avaliação ao estágio docente orientado realizado durante a pandemia, na modalidade remota, consideramos que cumprimos as atividades propostas de maneira satisfatória, pois estivemos presentes e disponíveis para o envolvimento com as atividades desde a elaboração do cronograma, na sugestão de atividades avaliativas, perpassando pela presença nas aulas ministradas, nas reuniões pontuais que foram realizadas até o momento em que culminaram as avaliações e no *feedback* para os alunos.

A experiência com o estágio docente permitiu vivenciar as nuances que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, neste momento, em uma outra condição, com o foco no processo de formação docente. Então, podemos afirmar que a vivência foi bastante significativa no que diz respeito às experiências de planejar; escolher criteriosamente as referências; preparar a aula pensando em recursos que poderiam ser utilizados para facilitar o manejo e a didática; estabelecer critérios de avaliação; e, também, as emoções que envolvem o “me disponibilizar para o relacionar com o aluno”.

Afinal, a forma como nos permitimos relacionar foi condizente com a forma como nós compreendemos que o ensino-aprendizagem deva acontecer, mediada pelo processo dialógico e de troca de saberes.

A práxis do Estágio Docente foi uma experiência ímpar, enriquecedora e muito importante para a nossa formação pessoal, profissional e acadêmica, uma prática reflexiva que estimulou a ampliação da nossa concepção de docência. Acreditamos que, diante da nossa postura proativa, engajada e motivada, fomos exitosas no que entendemos por ser o objetivo do estágio docente: a experimentação do exercício de lecionar no ensino superior. Percebemos ainda que:

ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência. (FREIRE, 2011, p.79)

Quando nos referimos a práxis freireana, objetivamos conectar e articular teoria e prática, integrando o compartilhamento de saberes por meio das experiências construídas de maneira coletiva, tanto pela docente que conduziu a disciplina, como pela estagiária docente e pelos alunos que compuseram a turma de PB.

Entendemos que as construções coletivas ocorrem por meio da comunicação que possibilita a transformação da realidade posta à medida que nos entendemos como sujeitos sociais, históricos e culturais e vivenciamos as situações voltadas, aqui, para o processo ensino-aprendizagem. Assim, a relação dialógica que compõe a práxis no entrecruzar teoria e prática apresenta, para nós, sentido e significado ao efetivar o ato de ensinar e aprender, nesse contexto e processo de aprendizagem do estágio docente.

Por fim, consideramos também que a condução desse estágio docente ocorreu de forma leve e fluída pela maneira em que ocorreu a condução da disciplina, na busca inquieta e permanente por fazer com que os alunos se envolvessem com a disciplina, uma prática transformadora e libertadora, que não esteve fixa, mas, sim, em movimento, a partir do momento em que nos reconhecemos como seres inacabados e temos ciência dos desejos por dinamicidade e mudanças no processo educacional. (FREIRE, 1997)

Avaliamos, portanto, que o objetivo do relato de experiência foi alcançado ao lançar um olhar freireano para o estágio docente, como vislumbrado, afinal ainda que a metodologia da docente responsável pela disciplina não tenha sido explicitamente de acordo com esse referencial, podemos avaliar que foram utilizados elementos e pressupostos para uma educação libertadora, dialógica e problematizadora, o que significa ter realizado um trabalho com o estímulo à autonomia dos discentes matriculados na disciplina. Nesse contexto, esperamos, para além do desejo de explicitar às condições vinculadas ao ensino remoto no contexto pandêmico, que este relato possa contribuir com a prática de psicólogos em formação docente, uma vez que nos deparamos com essa lacuna existente em nossos cursos.

Referências

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES nº 5**, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/wp-content/uploads/2011/07/DCN-201121.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em 22 nov. 2021.

FREIRE, P. Educação "bancária" e educação libertadora. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p.61-81.

GOOGLE FOR EDUCATION. Disponível em: https://edu.google.com/intl/ALL_br/products/classroom/. Acesso em julho 2021.

INÁCIO, A. M.; RONQUI, D. D.; MANDELLI, J. P.; SCHMIDT, K. G. A. V. Estágio docente em modalidade remota: breve relato de experiência em tempos pandêmicos. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação - Pesquisa, docência e conhecimento: desafios para a pós-graduação em tempos de conservadorismo reacionário, 3, 2020, Pelotas. **Anais...** Pelotas: III SENPE, 2020, p.1-8. Disponível em: <https://portaleventos.uuffs.edu.br/index.php/SENPE/article/view/14792>. Acesso em: 06 jul. 2021.

SILVA, J.A.O.; RANGEL, D.A.; SOUZA, I.A. Docência superior e ensino remoto: relatos de experiências numa instituição de ensino superior privada. **Rev. Docência Ens. Sup.**, Belo Horizonte, v. 10, p.1-19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24717/20288>. Acesso em: 29 jun. 2021.

UFBA. **Instrução Normativa Nº 01 /2019**, de 10 de junho de 2020. Regulamenta as normas para o Estágio Docente Orientado, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde, do Instituto Multidisciplinar em Saúde da Universidade Federal da Bahia, 2020. Disponível em: https://psicologiasaudeims.ufba.br/sites/psicologiasaudeims.ufba.br/files/intrucao_normativa_no_012019_estagio_docencia_ppgps.pdf. Acesso em: 05 jul. 2021.

UFBA. **Resolução Nº 10/2020**, de 09 de dezembro de 2020. Dispõe sobre as atividades de ensino no semestre 2021.1 para os cursos de graduação e de pós-graduação stricto sensu, da UFBA, 2020. Disponível em: https://ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/resolucoes/resolucao_no_10.2020_-_cae.pdf. Acesso em: 28 nov. 2021.

ZANOTTO, L.; OLIVEIRA, R.F.B.; SOMMERHALDER, A. A docência diante do ensino remoto: limites e desafios ao ensino na formação de professores. In: Congresso Iberoamericano de Docentes - Docentes frente a la pandemia, 2, 2021. **Anais...** Revista

**-Revista de Iniciação à Docência, v.6, n.2, 2021–
Publicação: dezembro, 2021 - ISSN 2525-4332**

Formación IB, p. 1-6. Disponível em: <http://formacionib.org/programa/012.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

Recebido: 13.08.2021

Aprovado: 06.12.2021

Cartas à Dona Suzana: uma viagem de São Paulo a Salvador na formação de educadores científicos com Paulo Freire

Letters to Mrs. Suzana: a trip from São Paulo to Salvador in the training of scientific educators with Paulo Freire

Rafael Vitame Kauano¹

Felipe Barbosa Dias²

André Kyoshi Fujii Ferrazo³

Paula de Oliveira Souza⁴

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o relato de uma atividade didática desenvolvida com estudantes das licenciaturas em Ciências Biológicas e Pedagogia no ano de 2021 e analisar a potencialidade do uso de um documentário para a formação inicial de educadores científicos. Esta atividade foi realizada online no contexto do ensino remoto emergencial e teve como inspiração princípios da Investigação Temática e da Abordagem Temática Freireana para a sensibilização à existência de Universos Temáticos Significativos (UTS). Foi utilizado como recurso a série documental “Street Food América Latina” enquanto uma proposta de simulação de determinada realidade. Como produto final da atividade, e material de análise deste relato, cartas destinadas à Dona Suzana, protagonista do documentário, foram produzidas pelas pessoas licenciandas onde puderam, em um exercício de dialogicidade, mobilizar alguns aspectos da pedagogia problematizadora de Paulo Freire a partir das relações temáticas significativas que emergiram das discussões dos grupos. Assim como indica Freire, escolhemos um “modo de caminhar” para este exercício diante das limitações impostas pela pandemia. Notamos que para além da percepção de um UTS, há incorporação de elementos presentes nas categorias de Paulo Freire na composição das cartas, sendo que a problematização, dialogicidade, síntese cultural e práxis foram elementos marcantes.

Palavras-chave: Abordagem Temática Freireana. Investigação Temática. Educação Científica. Documentário.

Abstract

This paper aims to present the report of a didactic activity developed with undergraduate students in Biological Sciences and Pedagogy during 2021 and to analyze the potential of using a documentary for the initial training of science educators. This activity was carried

¹ Faculdade de Educação – USP, Embrapa Ciência, E-mail: rafa.kawanobio@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2383-3120>

² Faculdade de Educação – USP, E-mail: felipedias.bio@usp.br, <https://orcid.org/0000-0002-5870-3644>

³ Faculdade de Educação – USP, E-mail: andre.k.ferrazo@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3085-3613>

⁴ Faculdade de Educação – USP, E-mail: paulasouzza@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2630-6457>

out online in the context of emergency remote teaching and was inspired by the principles of Thematic Research and the Freirean Thematic Approach to raise awareness of the existence of Significant Thematic Universes (STU). The series “Street Food Latin America” was used as a resource to simulate a reality case. As a final product of the activity, and material for the analysis of this report, letters to Dona Suzana, protagonist of the documentary, were produced by the graduates where they were able, in an exercise of dialogicity, to mobilize some aspects of Paulo Freire's problematizing pedagogy from relations significant themes that emerged from the group discussions. As Freire indicates, we chose a “way of walking” for this exercise given the limitations imposed by the pandemic. We note that, in addition to the perception of a STU, there is an incorporation of elements present in Paulo Freire's categories in the composition of the letters, and the problematization, dialogicity, cultural synthesis and praxis were striking elements.

Keywords: Freirean Thematic Approach. Thematic Research. Scientific Education. Documentary.

Para Dona Suzana.

Introdução

O presente artigo apresenta o relato e a análise de uma atividade chamada “Cartas para Dona Suzana”, elaborada pelas equipes das disciplinas de Metodologia do Ensino de Ciências para a Pedagogia e Metodologia do Ensino de Ciências Biológicas I, ambas oferecidas pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Esta atividade foi desenvolvida com as pessoas licenciandas dos dois cursos dentro do contexto do ensino remoto emergencial, ainda no primeiro semestre de 2021, e teve como principal objetivo criar um ambiente de exercício de aspectos da Investigação Temática (IT) proposta por Paulo Freire (2018) no contexto do ensino de ciências da natureza. Ao mesmo tempo, reconhecemos algumas limitações da referida atividade diante da proposta original da IT. Tanto a atividade, quanto às suas limitações, serão discutidas ao longo do texto.

Ambas as disciplinas são estruturadas a partir da conexão de aspectos do pensamento de Paulo Freire e perspectivas de educação científica, fundamentadas na articulação entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) e em perspectiva da Alfabetização Científica Ampliada (ACA). Auler e Delizoicov (2001) apresentam duas perspectivas para Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT): reducionista e ampliada. A perspectiva reducionista compromete-se com a transmissão antidialógica e bancária dos conteúdos científicos. Em contrapartida, ACT ampliada pode ser considerada uma educação em ciências de caráter progressista, direcionada a partir de uma proposta de superação de mitos referentes à Ciência e Tecnologia: modelos de decisões tecnocráticas, salvacionismo científico e tecnológico e o determinismo tecnológico.

Dada esta informação, os componentes curriculares das disciplinas têm como objetivo trabalhar durante a formação de educadores em ciências – aqui e nas disciplinas considerados como professores, educadores da educação não formal e popular, bem como a formação de divulgadores científicos - elementos de contextualização e construção de problematizações a partir de uma perspectiva temática. Portanto, defendemos uma perspectiva de educação em ciências ancorada em autores que articulam com as ideias de Paulo Freire (DELIZOICOV, 1983; PERNAMBUCO, 1981, 1993, 1994; AULER; DELIZOICOV, 2015; SILVA, 2004, 2007; MUENCHEN; AULER, 2007; MUENCHEN, 2010; GEHLEN, 2009; GEHLEN et al., 2014), que busca promover uma formação crítica e problematizadora de uma realidade pautada também pelas relações entre ciência e tecnologia (AULER, 2003).

Destacamos que a visão incorporada nessas práticas é a de uma ciência e tecnologia não neutras, sendo assim, entendemos o fazer científico e a produção tecnológica como atividades permeadas pelas relações e contradições sociais e disputas de poder. Essa visão permite a promoção de uma ACA que se orienta na direção da problematização e superação dos mitos referentes à CT (AULER; DELIZOICOV, 2001) e da promoção de uma cultura de participação social em processos de CT, sendo este, um objetivo importante da educação em ciências que vem sendo debatido por autores que articulam pressupostos presentes nas obras de Freire (SANTOS; AULER, 2019; ROSA; STRIEDER, 2021).

Delizoicov (1982) pode ser considerado um dos primeiros autores a articular o ensino de ciências na educação formal e as ideias de Paulo Freire. Em seus trabalhos, o autor propõe a IT como forma de obter, por meio da ação dialógica, os temas referentes ao ensino de ciências que permeiam o contexto das contradições vividas pelos educandos. Neste mesmo caminho, Martha Pernambuco (1993), outra expoente da inserção de Paulo Freire na educação em ciências, reforça o diálogo como forma de pessoas educandas e educadoras construírem conhecimentos juntos e assim explorar novas formas de ver o mundo. O diálogo deve partir do universo dos educandos, dos conhecimentos prévios que carregam com seus respectivos significados e relevância histórica, social e cultural. Partir da realidade desses sujeitos, é compreendê-los, não como um vaso vazio a ser preenchido, mas enquanto pessoas em construção no e com o mundo, hábeis a modificá-lo e dignos de respeito (PERNAMBUCO, 1993).

Nessa perspectiva, a educação em ciências se torna um ato de promoção da tomada de consciência, como aponta Angotti (2001). Em referência a Freire (2018), Angotti (2001) também defende uma construção do currículo de ciências por meio de temáticas como processo de desfragmentação do ensino de ciências que ainda tem um caráter fortemente conteudista e seccionado. Esse movimento de incorporação da IT e busca por Temas Geradores (FREIRE, 2018), proposto inicialmente pelos autores e autora supracitados, concretizou-se na elaboração metodológica da Abordagem Temática Freireana (ATF) para obtenção de temas a serem trabalhados curricularmente; e a

construção dos “Três Momentos Pedagógicos” enquanto método para o trabalho em ambientes educativos destes temas (DELIZOICOV *et al.*, 2018).

Destacamos a relação da ATF com o ensino de ciências, especialmente na formação de professores e educadores - nosso objeto de discussão. Tais pressupostos teórico-metodológicos apresentados são utilizados no ensino de ciências a fim de elaborar propostas que almejam reconfigurar o currículo. A ATF (SOUSA *et al.*, 2014; DELIZOICOV *et al.*, 2018; DEMERTINI; SILVA, 2021) e a “Práxis Curricular via Tema Gerador” (SILVA, 2004) são exemplos do emprego desses pressupostos que buscam selecionar conteúdos e conceitos científicos a partir dos temas geradores. De acordo com Centa e Muenchen (2018), o exercício teórico-prático da IT vem sendo implementado em diversos contextos no ensino de ciências desde a década de 1980, tanto na formação de discentes, quanto na de docentes. Ao mesmo tempo, Torres (2010) comenta que as iniciativas de utilização dessa dinâmica na formação de professores ainda são incipientes. Neste trabalho, assumimos uma ação educativa como uma dessas iniciativas em um contexto de formação inicial de educadores no ensino remoto.

Assim, dados os pressupostos da construção do contexto formativo aqui apresentado, relatamos neste trabalho uma experiência de utilização de documentários na formação inicial de pessoas educadoras como uma possibilidade para o exercício de percepção de realidades complexas e específicas. Logo, levantamos a seguinte pergunta: "Documentários que relatam e exploram determinadas realidades poderiam mediar e auxiliar pessoas educadoras em formação inicial a começar a desenvolver olhares atentos para a percepção de contradições e alguns aspectos estruturantes de contextos de vida que são fundamentais à IT?".

Partindo desta pergunta, levantamos como os objetivos deste trabalho: i) relatar a experiência de aplicação de uma atividade com objetivo de sensibilização para construção de outros olhares a universos temáticos significativos; e ii) analisar a potencialidade do uso do documentário *Street Food América Latina*, de viés sociocultural, no contexto da formação de pessoas professoras e educadoras de ciências e biologia a partir de teorizações gerais sobre IT e ATF e de categorias freireanas centrais: problematização, dialogicidade, síntese cultural e práxis.

Documentários, educação em ciências e o *Street Food América Latina*

Reservamos o segundo item deste artigo para que, de forma breve, possamos contextualizar o uso de documentários na formação inicial de pessoas educadoras. Geralmente quando pensamos na relação entre cinematografia, ciência e tecnologia, nosso imaginário comum é transportado em um primeiro momento para o gênero de ficção científica. Barbosa e Bazzo (2013) nos listam uma série de obras cinematográficas

que marcam a ficção científica como gênero que traz em si um tipo de predição do futuro da humanidade: *2001 - uma odisseia no espaço*, *De volta para o futuro*, *Eu robô*, *Avatar*, entre outros.

No contexto do ensino de ciências, Bazzo e Barboza (2013) apontam que documentários são ferramentas didáticas relevantes porque podem fomentar alterações de concepções deturpadas sobre a ciência e tecnologia e evidenciar a não neutralidade na relação existente entre ciência, tecnologia e sociedade. Desse modo, podem promover a discussão sobre assuntos sociopolíticos e avançar na democratização do debate científico. O documentário é uma produção cinematográfica que historicamente surgiu para se opor à ficção e retratar o mundo real (TORRES, 2011). Jesus (2008) afirma que a origem deste gênero está atrelada à educação, uma vez que o documentário teria um papel de reforçar a educação formal que não conseguia abranger a realidade concreta do mundo.

Nichols (2005) classifica o gênero documentário em seis subgêneros: expositivo, poético, participativo, observacional, reflexivo e performativo. Segundo o autor, a classificação está relacionada com a evolução das produções ao longo do tempo; assim, os subgêneros não são excludentes entre si, ocorrendo muitas vezes sobreposições, diálogos entre eles e até predominância de características de um sobre o outro. Partindo das características do subgênero participativo, apontadas por Nichols (2005), onde existe a intenção de mostrar a presença do documentarista e sua equipe e a interação entre eles com os atores sociais retratados no documentário, buscando mostrar como é a imersão nesse mundo no qual se retrata, o documentário *Street Food* explora a tradição e a história de diferentes pessoas e a comida de rua, realiza uma imersão na vida das pessoas retratadas ao longo dos episódios, a fim de mostrar o seu modo de vida, dia a dia e histórias.

Justamente por isso, a escolha da série documental *Street Food América Latina* - episódio de Salvador, Brasil foi feita considerando a grande riqueza cultural apresentada nesta obra que amplifica elementos de vozes humanas estruturantes de uma dada realidade. A partir destes elementos culturais que orbitam em torno de um tema central que é alimentação enquanto um marcador de cotidianidade e territorialidade, a obra relata o cotidiano de personagens reais habitantes da cidade de Salvador - Bahia; entre elas está Dona Suzana, protagonista do episódio e dona de um famoso restaurante local chamado Ré Restaurante.

Apesar de não ser uma produção que tenha como objetivo tratar questões de ciência, tecnologia e suas conexões com a sociedade, as pessoas responsáveis pelas disciplinas identificaram em seus episódios elementos que podem ser trabalhados sob o olhar das ciências naturais e suas interconexões com outros conhecimentos. Podemos citar exemplos: a alimentação e ganho energético, a biodiversidade, as conexões com o ambiente, entre outros aspectos que podem ser discutidos com olhar cuidadoso como a

transformação da matéria e, até mesmo, a introdução de espécies exóticas ao longo da história de colonização, escravização e formação do Brasil dentro da perspectiva colonizadora.

Ao mesmo tempo que o episódio escolhido se atém a falar sobre pratos típicos da Bahia, ele expõe contextos locais e propicia que a voz de distintas realidades, em sua maioria periféricas, sejam protagonizadas. Portanto, assumimos a experiência de trazê-lo como fonte de um exercício de IT em uma atividade remota de formação inicial de professores nas licenciaturas de pedagogia e ciências biológicas.

Investigação Temática e o relato da atividade

Os estudos do pesquisador e educador popular brasileiro Paulo Freire podem ser considerados um marco na história da educação no Brasil e em todo o mundo. Dentre as suas contribuições, a metodologia da IT se constituiu como uma das ferramentas mais importantes para o campo da educação problematizadora. De acordo com Freire (2018), a IT pode ser utilizada para pesquisar o Universo Temático Significativo (UTS) de uma dada realidade e contribui para que os temas geradores possam emergir durante esse processo. É em um movimento dialógico problematizador que a IT objetiva desvelar os temas geradores imbricados nas situações-limite vivenciadas pelos sujeitos e entendidas por eles como uma situação existencial para a qual não há escolhas, senão, adaptar-se à realidade imposta (FREIRE, 2018). Nas palavras de Freire:

[...] a investigação temática não se pode reduzir a um ato puramente mecânico, uma vez que é processo de busca, de conhecimento, de criação. Daí que seja necessário que os sujeitos investigadores vão descobrindo a interpretação dos problemas no encadeamento dos temas significativos. O objetivo fundamental da investigação é captar como os indivíduos pensam sua realidade e o que pensam sobre ela, não para fazer com que sejam “consumidores” de “cultura”, mas para que sejam criadores de cultura. Daí que a investigação do pensar seja um ato de criação cultural e não de consumo. E por ser um ato de criação, como devem ser os atos humanos, não pode deixar de ser comunicativo, dialógico e participante (FREIRE, 2014, p. 103-106).

É na construção coletiva de uma comunicação dialógica, problematizadora e participativa, considerando as situações-limite, que a IT pode se estabelecer em contextos educacionais. Freire (2018) propõe que essa metodologia seja entendida como um “modo de caminhar” e não apenas como regras e técnicas a serem seguidas a fim de alcançar um resultado esperado. Decerto, o autor indica algumas etapas metodológicas importantes, tais como: i) o levantamento preliminar; ii) as codificações, sendo estas representadas pelas situações existenciais e significativas mediadas pelo mundo o qual os sujeitos estão inseridos; iii) os diálogos descodificadores, responsáveis pela tradução dialético-crítica da situação codificada e protagonizado coletivamente pelas pessoas

educandas; e iv) a redução temática, cuja proposta visa construir um programa educativo, referenciado nos temas geradores, por especialistas de diferentes áreas (FREIRE, 2018).

Sobre este alicerce, propomos um exercício de sensibilização para o UTS por meio da atividade “Cartas para Dona Suzana”, que possui como suporte audiovisual o documentário *Street Food América Latina* - episódio de Salvador. As etapas desta atividade - realizada em uma única aula síncrona com duração de três horas - se deram durante e após a exibição do episódio. Durante a exibição, os estudantes tiveram que observar atentamente a realidade local de Dona Suzana, protagonista do episódio, e registrar contradições, os elementos ou temáticas do cotidiano da personagem que pudessem ser relacionados as questões das ciências naturais e tecnologia.

Após a exibição, as pessoas licenciandas se reuniram em grupos para discutir suas respectivas observações e registros. Como produto final da atividade, material de análise deste relato, cada grupo produziu uma carta destinada à Dona Suzana, onde puderam, em um exercício de dialogicidade, mobilizar alguns aspectos da pedagogia problematizadora de Paulo Freire a partir das relações temáticas e conceituais significativas - o UTS - que emergiram das discussões de cada grupo.

“Cartas para Dona Suzana” foi realizada como uma proposta de exercício de IT, por meio de aspectos da ATF desenvolvida por Delizoicov *et al.* (2018). Segundo os autores, existem cinco etapas na ATF: i) levantamento preliminar da realidade local; ii) análise das situações e escolha das codificações; iii) diálogos descodificadores; iv) redução temática; e v) sala de aula. Faz-se necessário esclarecer que essa proposta se deu nas aulas iniciais de ambas as disciplinas nas quais o objetivo era estimular olhares atentos para a realidade e não, neste caso, à construção de um programa curricular. Assim, em direção a um “modo de caminhar” pedagógico com a utilização do documentário, a produção das cartas pelos grupos de alunos pode ser aproximada à última etapa da ATF, ou seja, uma situação pedagógica. No entanto, durante o processo de análise, coube a nós fazer os seguintes questionamentos: as outras etapas apareceram durante a realização da atividade? Se sim, de que forma?

De acordo com Nascimento e Linsingen (2006), o levantamento preliminar das condições locais, juntamente com a escolha das suas respectivas contradições - primeira e segunda etapa -, podem ser realizados por meio de observações da área e de suas diferentes atividades cotidianas, bem como ter as suas contradições escolhidas pela equipe de investigadores/educadores para a elaboração das codificações. Já os diálogos descodificadores e a redução temática - terceira e quarta etapa - são momentos importantes que carecem, respectivamente, de problematizações em conjunto e de uma interdisciplinaridade na identificação/seleção dos temas geradores e demais conteúdos (NASCIMENTO; LINSINGEN, 2006).

Durante o desenvolvimento da atividade pudemos observar quais aspectos das etapas gerais da ATF se fizeram presentes (Tabela 1), mesmo que alguns mais efêmeros

que outros por conta da própria natureza do contexto de desenvolvimento da atividade. A exibição do documentário proporcionou as pessoas licenciandas o levantamento preliminar da realidade de Dona Suzana, enquanto que a escolha das contradições, os diálogos descodificadores (feitos de forma limitada a “equipe de educadores” e a construção de problematizações) e a redução temática, materializada na escrita da carta em busca do UTS em questão, foram desencadeadas pelas discussões em grupo. Por fim, a própria produção das cartas se caracteriza como uma situação pedagógica, além de assumir uma tentativa de síntese cultural e de comunicação problematizadora.

Tabela 1: Aproximações verificadas entre a ATF e a atividade proposta.

Etapas da ATF (Delizoicov et al., 2018)	Possíveis aproximações na atividade
i) Levantamento preliminar	Assistir o documentário; fazer anotações.
ii) Codificações	Análises das anotações individuais e discussões em grupo.
iii) Descodificação	Discussões em grupos. Redação das cartas - Elaboração de problemas e problematizações em algumas cartas.
iv) Redução Temática	Redação das cartas; explicitação de conteúdos referentes as Ciências Naturais.
v) Desenvolvimento em sala de aula	Redação das cartas - assume papel comunicativo problematizador e dialógico.

É importante ressaltar que apesar de assumirmos aproximações entre as etapas da ATF com os diferentes momentos da atividade, tendo realizado, de certo modo, uma escuta as problemáticas trazidas por Dona Suzana ao assistirmos com cuidado o referido episódio, afirmamos as limitações desse exercício quanto a seleção das falas significativas. Alinhamos aqui a atividade e o nosso “modo de caminhar” a um objetivo formativo menos amplo que a IT e ATF, nos limitando à sensibilização de estudantes de licenciatura em um momento específico das disciplinas.

Pela própria natureza da atividade e condições em que o trabalho foi desenvolvido, optamos por trabalhar com o contexto de modo geral; nos atendo as temáticas percebidas pelas pessoas licenciandas durante o levantamento preliminar. Outros autores (NERES; GEHLEN, 2018) reconhecem que a ausência de algumas das etapas da IT ou ATF nos estudos podem afetar a autenticidade do processo. No entanto, como diz Solino *et al.* (2021, p. 24), cabe as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas “explicitarem os parâmetros utilizados no processo de análise das falas dos sujeitos, para que se possa compreender como a equipe de pesquisadores realiza a escuta sensível do Outro nas etapas da Investigação Temática”.

Durante a reflexão do exercício de IT proposto e no mecanismo de análise e avaliação das cartas, discriminado no próximo item, pudemos observar, a partir de categorias freireanas, como as pessoas educandas trabalharam nas cartas os aspectos teóricos das disciplinas, especialmente quanto às questões de ciência e tecnologia em relação com a sociedade.

Mecanismo de análise e avaliação das cartas

Apresentamos este relato com a incorporação de um processo avaliativo da atividade, nos valendo de elementos investigativos dentro dos pressupostos da pesquisa qualitativa que tem como objetivo, a partir de um corpo de dados homogêneos provenientes de atividade didático-pedagógica (cartas), identificar, classificar e sistematizar pela inferência de categorias analíticas e interpretar à luz de nosso arcabouço teórico. Como instrumento metodológico nos baseamos na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

Como já referido, as unidades de conteúdo aqui apresentadas representam trechos das cartas produzidas por pessoas licenciadas em Pedagogia e Ciências Biológicas. Assim, foram nomeados como: C - carta e número referente a identificação numérica da carta, Pdg - Pedagogia ou Bio - Biologia. Exemplo: C1 - Pdg e C1 - Bio. Deste modo, a partir da leitura das cartas produzidas pelas pessoas licenciadas, identificamos unidades de conteúdos pertinentes às categorias oriundas do pensamento de Paulo Freire que indicam o potencial da atividade proposta: temas⁵, problematização, dialogicidade, síntese cultural e incorporamos em nossas análises a categoria práxis (Tabela 2), pois em algumas cartas a proposição de intervenções sobre a realidade a partir das categorias anteriores pode ser considerado um fator importante.

Tabela 2: Categorias de análise das cartas

Categorias	O que abrange
Temas	Os temas e conteúdos estão inseridos no UTS. Os conteúdos emergentes são considerados como produtos de um processo similar ao de codificação e redução temática proposto inicialmente por Freire (2018). Aqui são apresentados e expostos na carta a partir de um olhar atento e de busca ativa por questões das ciências naturais potencialmente presentes no documentário.
Problematização	Como os problemas foram construídos e sintetizados nas cartas: há uma conexão com a realidade apresentada no documentário ou centram-se apenas no conteúdo

⁵ Optamos pela utilização de “temas” para que não se confunda com a ideia de Temas Geradores apresentada por Freire (2018) e sistematicamente trabalhada por autores que investigam sua inserção no ensino de ciências. Apesar desta atividade estar inspirada no processo pelo qual se obtém Temas Geradores, por compromisso teórico e metodológico com as ideias basilares, nos restringimos a denominação por tema.

	científico e tecnológico emergente?
Dialogicidade	Trechos das cartas que nos permitem identificar aberturas a processos dialógicos entre diferentes saberes e cotidianos. Aqui, compreendemos que apenas alguns aspectos da dialogicidade podem estar presentes devido a natureza da atividade e o contexto em que se dá.
Síntese cultural	Tendo como pressuposto a dialogicidade, essa categoria abrange à incorporação da perspectiva de síntese cultural (Freire, 2018) como parte da ação dialógica para a elaboração das cartas por parte das pessoas educandas.
Práxis	Proposição de articulações entre os aspectos teórico-conceituais apresentados e possibilidade de ação, reflexão e intervenção na realidade.

Para a apresentação de trechos das cartas, seguimos determinações do CONEP apresentadas na resolução 510/2016 em seu artigo 1º inciso VII “pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito” (BRASIL, 2016, p.2). Desta forma, não houve a priori, intencionalidade de pesquisa na proposição da atividade e a análise aqui apresentada configura-se um produto das reflexões sobre a prática profissional das pessoas docentes formadoras.

Cartas sobre um Universo Temático Significativo

Para Freire (2018) a educação como prática de liberdade, problematizadora e dialógica, tem início pela investigação do universo temático. A atividade proposta teve como principal resultado um exercício, inspirado em proposições da IT e ATF, de sensibilização de pessoas licenciandas para a busca pelo UTS de uma realidade cultural e social, tendo como plano mediador o episódio de Salvador da série documental *Street Food América Latina*. Neste percurso foram produzidas dezoito cartas no contexto das duas disciplinas de metodologia do ensino aqui apresentadas.

Freire (2018) coloca que a tarefa da pessoa educadora dialógica é retornar, na forma de codificações e problematizações, o UTS com as pessoas que o constituem e o fazem histórico e culturalmente. Assim, as cartas tomaram forma de um exercício de dialogicidade e problematização a partir da compreensão por parte das pessoas licenciandas da existência, e portanto, de sua complexidade, de um universo temático que está imerso na realidade representada no documentário.

Podemos observar enquanto temas ressurgentes, pertencentes a um UTS relacionado às ciências naturais e suas interconexões sociais e culturais, levantado pelas pessoas licenciandas, a alimentação e ganho energético, questões socioambientais e

culturais referentes às relações com o mar, a introdução de espécies como o dendezeiro, a biodiversidade representada nos ingredientes. Alguns exemplos:

“Achamos muito interessante e vimos vários assuntos que estudamos dentro do curso de biologia, como nutrição, os diferentes tipos de peixes e a extração de óleos vegetais, como o azeite de dendê! Tantas coisas apareceram na sua fala e na sua história de vida que lembram o que a gente estuda, e que nos inspiraram a escrever essa carta.” [C11 – bio]

Também, em algumas cartas é possível observar composições que nos aproximam da concepção de redução temática enquanto “operação de ‘cisão’ dos temas como parte de totalidades. Dessa forma, reduzir um tema é cindi-lo em suas partes para, voltando-se a ele como totalidade, melhor conhecê-lo” (FREIRE, 2018, p. 116). Os dois trechos seguintes podem elucidar nossa análise:

“Poderíamos partir de coisas simples como a exploração dos ingredientes (de onde eles vêm, como eles chegam até nós) traçando um caminho desde a matéria-prima para a criação do prato, até a finalização pelas mãos da senhora”. [C4 - pdg]

“Nós não temos muito contato com a culinária baiana, mas vimos que o seu Antônio traz belos guaricemas para a senhora preparar. Pensando nisso, nós achamos que seria interessante compartilhar com vocês um pouco do que descobrimos sobre os aspectos biológicos desse peixe, apesar de termos certeza de que a senhora e o seu Antônio já conhecem muito sobre ele, principalmente, sobre como pescá-lo e prepará-lo.

Nessas águas profundas, eles costumam ser maiores do que aqueles encontrados nas águas rasas e podem chegar a mais de 1 metro de comprimento e ultrapassar 25 kg. Imagina quanta moqueca não daria para fazer com um peixão desse tamanho, não é mesmo?

Já houve relatos de envenenamento pelo consumo dos guaricemas. Isso acontece quando estes peixes consomem pequenos organismos chamados dinoflagelados, que produzem um veneno que pode afetar nosso sistema nervoso, o coração e o estômago também. Mas não se preocupem! Estes casos são bastante raros, ainda mais no Brasil, já que esses dinoflagelados normalmente não ocorrem por aqui”. [C8, bio]

Nos dois trechos apresentados acima observamos de duas formas distintas como os temas e suas “cisão” em conteúdos podem aparecer. No primeiro observamos uma proposta de caminho que direciona como o tema poderia ser reduzido, já no segundo observamos a apresentação de vários conteúdos e assuntos já demarcados. Entretanto, não foi apenas o aparecimento de temas e a redução em conteúdos que nos chamou a atenção ao analisar e avaliar as cartas, foi possível encontrar outros elementos fundamentais do pensamento de Paulo Freire que integram a investigação e abordagem temática: problematização, dialogicidade, síntese cultural e práxis.

Problematização

Nas cartas foram observadas problematizações construídas a partir de um olhar cuidadoso para o documentário. Aqui, frisamos que o retorno das codificações enquanto problematizações podem estruturar o momento de decodificação da própria investigação temática, como foi apresentado no item anterior. Freire (2018, p. 64) coloca que “no processo de busca da temática significativa, já deve estar presente a preocupação pela problematização dos próprios temas”. Característica que pudemos observar na composição das cartas:

“Você já teve problemas por não conseguir algum peixe? Ou algum alimento específico? Já encontrou plástico ou outro material em algum peixe? Pois é, isso nos fez pensar sobre a questão das mudanças climáticas que vêm ocorrendo no nosso planeta em decorrência das atividades industriais, em especial das grandes potências mundiais, cujo modelo econômico vem afetando o nosso planeta, não diferente, os oceanos e rios. Dona Suzana, a forma como todas as pessoas tratam o planeta reflete na nossa sobrevivência. Com o mar, então, nem se fala! Se é por ele que a senhora tem grande apreço, é nele também que mais ocorrem problemas que precisam ser revertidos o mais rápido possível.” [C3 - pdg]

O trecho posto, também nos aproxima ao que Delizoicov (2005) formula em sua discussão sobre problemas e problematizações. Podemos perceber a inserção de problemas oriundos de um universo temático que passa a ser problematizado pelas pessoas licenciandas. Abaixo, apesar de apresentar algumas informações, notamos em diferentes trechos de uma carta problemas postos para provocar reflexões que podem mobilizar o processo de problematização.

“A partir de suas palavras, conseguimos sentir a importância que a praia, o mar e a pesca têm para você e seu marido, Antônio. Não pudemos deixar de notar a presença de grandes navios durante algumas cenas que mostravam seu marido pescando. Sabemos do grande impacto que eles causam na vida marinha e nas comunidades pesqueiras ali da região. Por exemplo, menor número de peixes quando há muitos navios ou diferenças no sabor da carne do peixe, devido a poluição. Gostaríamos de saber se a senhora e o seu marido sentem este impacto.

Também pesquisamos sobre o Porto de Salvador e vimos algumas das medidas que são tomadas para garantir o funcionamento desse porto, como a dragagem. Durante esse processo muita areia é suspensa na água do mar e isso, assim como os navios, pode levar à diminuição dos peixes. Vocês já repararam neste efeito durante a pesca?

No caso de vocês sentirem estes impactos negativos da presença do porto e do aumento do fluxo de navios na região, gostaríamos de entender como vocês lidam com esses prejuízos. O governo fornece algum auxílio?” [C14 - bio]

Este trecho nos aproxima dos ideais da educação problematizadora, reflexiva e comprometida com o desvelamento da realidade. Para Freire (2018) enquanto a educação bancária pretende a “imersão”, a educação problematizadora tem como

objetivo a “emersão” de consciências que se desdobram sobre a realidade. Por isto, a problematização é um convite ao desafio:

“Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada”. (FREIRE, 2018, p. 45).

Entretanto, a problematização dentro de uma perspectiva Freireana é o ponto de partida e chegada da ação dialógica. Será que é possível estimular a produção de cartas dialógicas a partir da atividade aqui proposta?

Dialogicidade

A educação em Freire é dialógica-problematizadora. Observamos que a atividade proposta pode ser um exercício de problematização. Mas seria possível fomentar a construção de processos de dialogicidade na formação inicial de professores? Entre tantas argumentações sobre a dialogicidade, Freire (2018) coloca que o diálogo é:

“o encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu?” (FREIRE, 2018, p.51).

Delizoicov *et al.* (2018) pontuam que o diálogo é uma ação que leva em conta significados e interpretações de pessoas educandas em conjunto com os conhecimentos da pessoa educadora. Ou seja, o diálogo é posto na sinergia de saberes no qual “ambos os sujeitos da educação, aluno e professor, detém a respeito do tema, objeto de estudo e compreensão” (DELIZOICOV *et al.*, 2018 p. 149).

Com compromisso teórico, destacamos que aqui falamos de alguns aspectos da dialogicidade como a escuta e compreensão da realidade por parte das pessoas professoras e educadoras em formação, bem como o estímulo para o desenvolvimento da amorosidade fortemente pautada em Freire. A dialogicidade é fundamental para a educação como situação gnosiológica, na qual a autêntica comunicação entre duas partes em torno de um objeto comum se faz necessária (FREIRE, 1985) e naturalmente exige dois polos em interação, escuta, debates, trocas, construções etc. Entretanto, é importante notar que o modelo de documentário participativo permite com que vezes

sejam ouvidas e protagonizadas, como a de Dona Suzana. Mesmo que sem contato físico, ou referência direta a boa parte dos temas levantados pelas pessoas licenciandas, é de se saber que sua voz é central e constituinte daquele UTS. Assim, inferimos que nesta atividade, a dialogicidade surge principalmente no cuidado na composição da comunicação nas cartas:

“A ciência que tenho certeza de que a senhora conhece. A ciência da natureza, a sua ciência, mexida por suas mãos, através do dendê, do sururu, do tempero da moquequinha no ponto certo”. [C1 pdg]

“Mas, assistindo sua história podemos perceber que sua relação com o mar é muito mais profunda e bonita. Ela vai muito além de saber o nome dos animais. É uma relação de espiritualidade, de afetividade, e sobretudo de sobrevivência. O seu conhecimento sobre o mar é tão importante quanto o nosso, você vive do lado dele há tantos anos que com certeza sabe de coisas que nenhum cientista no mundo sabe sobre ele. Mas uma coisa tenho certeza que nós temos em comum: sabemos o quanto é importante cuidarmos dessa imensidão azul. Quando estudamos formas para que os seres vivos do oceano continuem a existir, estamos pensando também numa forma para que o nosso amor por ele possa ser compartilhado, assim como a sua comida, onde você compartilha um pouco do seu amor com aqueles que a experimentam” [C10 - bio]

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança em um polo no outro e consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre os sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antialogicidade da concepção bancária da educação. (FREIRE, 2018, p. 113).

O cuidado apresentado pelos licenciandos é uma forma de aproximação e receptividade para propor um diálogo e problematização sobre o mundo junto à Dona Suzana. Para Freire (1985) é no movimento dialógico que as pessoas educadoras e educandas desenvolvem juntas uma postura crítica, na interação que ambas poderão refletir e transformar o mundo. Notamos que aspectos da premissa dialógica esteve presente nesta atividade, a seguir veremos como o diálogo expande-se na convergência de mundos, de visões integradoras que constituem a síntese cultural.

Síntese Cultural

Para Freire (2018) a investigação de temáticas significativas que tem por objetivo a “captação” de temas básicos presentes no cotidiano de pessoas em suas realidades só é possível pela ação da síntese cultural. Sob este prisma, Oliveira & Linsingen (2019) apropriam-se da perspectiva decolonial que valoriza outras formas de conhecimento na educação em ciências que inclui a crítica à visão de ciência moderna hegemônica. Assim, argumentam a necessidade de uma educação CTS latinoamericana que rompa com visões universalizadas e hierarquizantes (sexismo, gênero, determinismo biológico, escrita/oralidade e ocidente/oriente) que são características dos processos de dominação

e invasão cultural. Destacamos a existência de um viés multicultural e decolonial na construção de algumas cartas:

“Nos toca, sobretudo, a forma como você preserva e aplica no cotidiano e com muita naturalidade uma sabedoria tradicional que, ao analisarmos, percebemos como sendo composta de conhecimentos legitimamente históricos e científicos. As práticas culinárias que você preserva em um mundo que tende cada vez mais à massificação industrial são parte de um patrimônio cultural valioso, um modo de viver e de fazer as coisas que sobrevive pela força de pessoas extraordinárias, e que não é menos sofisticado ou técnico por não receber todo o prestígio que se costuma dar à culinária que atende as classes mais abastadas de nossa sociedade.” [C2 - pdg]

“Nos chamou atenção as fortes raízes africanas da cultura baiana, que podemos ver nas danças, ritos e também na culinária, como o azeite de dendê, usado na comida que a senhora faz. Aprendemos no documentário que esse azeite vem do fruto de uma palmeira trazida da África pelos escravos, a palmeira africana ou dendezeiro. É incrível o quanto a natureza está presente na nossa vida, conectando África e Bahia, moqueca de dendê, comida e pessoas. Por isso precisamos cuidar do meio ambiente e da nossa cultura.” [C12 – bio]

Segundo Freire (2018), a síntese cultural é o oposto da invasão cultural, que por sua vez objetiva sobrepor uma cultura sobre a outra com o intuito de conquistar as massas, submetendo-as a uma constante alienação. Nesse sentido, a síntese cultural, aqui entendida como uma ação cultural dialógica, visa superar as contradições que dificultam a libertação do ser humano. Freire (2018) também aponta que a ação da invasão cultural dos atores é mediatizada cada vez mais por instrumentos tecnológicos, impondo aos homens do povo seus objetos e ideologias dominantes:

“A síntese cultural pretende a integração dos homens do povo e sua ação no mundo e se apresenta como instrumento de superação da cultura alienante. Nesse sentido, a investigação dos temas geradores tem como objetivo organizar o conteúdo programático que se instaura como ponto de partida do processo da ação libertadora, do restabelecimento do clima de criatividade, do fortalecimento da análise crítica. Estes aspectos são essenciais para que ocorra a síntese cultural”. (PEREIRA, 2018).

Decerto, é de se esperar que na síntese cultural os atores se integrem com os homens do povo, aqui também assumidos como atores, em uma ação significativa sobre o seu respectivo mundo. Mesmo sem ter ocorrido, de fato, uma imersão presencial à realidade de Dona Suzana, o exercício de síntese cultural proposto pôde ser experienciado pelas pessoas licenciandas, uma vez que houve a tentativa, na produção das cartas, de realizar uma ação cultural dialógica entre os mundos dos atores em questão.

Práxis

A práxis em Freire (2018) é a relação dialética entre pensamento, consciência e a intervenção transformadora na realidade. É, portanto, uma atribuição subjetiva mas também coletiva, pois se dá na ação dialógica entre pessoas educadoras e educandas, entre partícipes do e com o mundo. Aqui, nossa interpretação mostra que o reconhecer problematizador, o diálogo sobre a realidade de Dona Suzana e a síntese de um universo temático multicultural são elementos fundamentais para que humildemente fossem desenhados pelas pessoas licenciandas universos temáticos. Neste processo, em sintonia com as ciências naturais, podemos observar que algumas cartas trouxeram, para além da reflexão, convites para a ação a partir de contradições visíveis ou não no documentário.

“Nós sabemos que temos grande responsabilidade sobre a forma como agimos e tratamos a mãe Terra, mas também precisamos entender e pressionar os maiores produtores de plástico e produtos não recicláveis, bem como cobrar nossos governantes para que deliberem leis mais rígidas de proteção das florestas, dos animais e diminuição de poluentes, não acha? Com nossas pequenas mudanças de comportamento e as grandes mudanças das corporações e governantes, talvez possamos pensar num futuro mais diverso, sustentável e melhor, não é mesmo? Grande parte da beleza de Salvador e do nosso Brasilão vem da natureza, e nada melhor do que lutarmos para que ela permaneça linda e viva!” [C3 - pdg]

“Seu trabalho é muito delicado e exige bastante cuidado, desde a pesca até o produto final na cozinha. Acreditamos que seria interessante para a senhora, de alguma forma, entrar em contato com ONGs ambientalistas que possam te informar como a senhora mesma pode perceber quando houver algo de errado no mar que dá pra ver da janela da sua casa, como sinais de poluição ou contaminação, despejo irregular de substâncias, entre outros, e assim avisar para elas esses ocorridos. Desse modo, a senhora terá mais confiança e poderá contribuir cuidando não só da qualidade do produto que usa no restaurante, mas também cuidará do lugar onde vive e de todos os animais e plantas que também vivem no mar, preservando um dos amores da sua vida.” [C7 - bio]

O estímulo à reflexão e à ação rumo a mobilização em seu contexto presente nos trechos acima nos aproximam ao que Freire (1981) formula enquanto uma atitude comprometida e não neutra perante a realidade a ser conhecida, problematizada e modificada. Este processo só se dá na ação e na reflexão.

Kauano (2019), a partir de reflexões marxistas e freireanas da práxis, argumenta que processos de aprendizagem de conceitos científicos junto a mobilização de outros conteúdos e saberes são estruturantes para ações conscientes sobre uma determinada realidade. Aqui, tomamos a práxis enquanto algo a se buscar, incentivada pelas palavras de pessoas licenciandas nas palavras que compõem as cartas. Com esta postura nos aproximamos dos postulados de Freire (2013) sobre a busca pela unidade de ação e reflexão que "não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra oca,

mitificante. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2013, p.93).

Considerações Finais

Assim como indica Freire (2018), escolhemos um “modo de caminhar” para este exercício de IT diante das limitações impostas pela pandemia do coronavírus. É importante ressaltar que a atividade foi desenvolvida em um contexto de ensino remoto, visto que durante o período em que a disciplina foi oferecida não foi possível realizar encontros e ações presenciais. Por isso, vale frisar que esta atividade, embora tenha se ancorado em pressupostos freireanos, trata-se de um exercício que tem como base inspiradora a IT e a ATF e que pode ser utilizado/modificado em outros contextos de formação de pessoas educadoras. Também, para além de potencialidades, em compromisso com o reconhecimento de limitações, ressaltamos que o processo metodológico que nos inspira, em prática, mantém diferenças substanciais que devem ser consideradas pelas pessoas que leem este trabalho.

Prosseguindo em nossas considerações, destacamos que podemos distinguir claramente dois momentos da atividade que foram aqui apresentados: i) o processo inspirado em IT, representado pelo planejamento e execução da atividade; e ii) o produto do processo, que embora tenha suas semelhanças com a etapa de redução temática e situação de ensino, traz em si elementos importantes quando observados pelas categorias presentes na obra de Freire.

Retomamos neste momento a pergunta que levantamos em nossa introdução: "Documentários que relatam e exploram determinadas realidades poderiam mediar e auxiliar pessoas educadoras em formação inicial a começar a desenvolver olhares atentos para a percepção de contradições e alguns aspectos estruturantes de contextos de vida que são fundamentais à IT?". O exercício aqui apresentado, embora não mobilize em sua integralidade o que entende-se classicamente por IT, foi capaz de mobilizar aspectos centrais da teoria educacional de Paulo Freire expressos no fundamento *codificação-problematização-descodificação* da IT classicamente postulada (FREIRE, 2018). Podemos, após esta cuidadosa avaliação transformada neste relato, considerar a grande potencialidade no uso de documentários participativos⁶ para exercícios de apreensão e sensibilização de universos temáticos significativos.

Não podemos deixar de citar a riqueza da história de Dona Suzana, em soma com todos os elementos socioculturais apresentados, certamente fatores que tornaram esta atividade tão positiva. Ao considerar desta riqueza de informações presentes no documentário, conseguimos a partir desses pressupostos teóricos mobilizar o olhar de

⁶ Deixamos como indicação outro documentário que pode se trabalhado em contextos problematizadores de formação de pessoas educadoras em ciências: o documentário “Carta para além dos muros” retrata a história da epidemia de HIV/Aids no Brasil trazendo múltiplas vozes partícipes de processos sociais e científicos deste episódio, ainda não findado, de nossa história.

discentes para a existência de um UTS composto de uma diversidade de temas implícitos ou explícitos, fugindo das visões tradicionais hegemônicas na práxis educativa que coloca os conceitos das ciências da natureza enquanto início e fim da atividade. Sendo assim, em consonância com Delizoicov *et al.* (2018), alcançamos um dos objetivos da atividade que é colocar temas antes de conceitos quando discutimos questões de ciência e tecnologia seja na formulação de programas escolares, ou no nosso caso, na construção de um exercício de produção de uma carta dialógica e problematizadora.

Notamos que para além da percepção de um UTS, há incorporação de elementos presentes nas categorias de Paulo Freire na composição das cartas, sendo que a problematização, dialogicidade, síntese cultural e práxis foram elementos marcantes. Este fato, sistematicamente apresentado ao longo deste trabalho, nos permite uma avaliação extremamente positiva desta atividade dada a riqueza, delicadeza e amorosidade percebidas nas cartas. Para além de pressupostos teóricos e metodológicos, consideramos que o que esteve em jogo foi a humanização, elemento de nossa construção histórica e cultural tão apagado ao longo dos séculos de dominação cultural. Este aspecto, também nos coloca em sinergia com importantes debates a respeito dos caminhos atuais da educação em ciências que vêm ressaltando a importância da formação humanística de pessoas professoras e educadoras, sensíveis às complexas realidades e aos objetivos e valores da profissão. Tudo isto, em contramão a projetos e políticas públicas como a BNC-Formação que traz em si uma proposta de mecanização e pormenorização da formação inicial e continuada de professores (RODRIGUES *et al.*, 2020).

Ao reconhecer, compreender e reconstituir o UTS, a pessoa educadora também mergulha em um processo formativo, de aprender com e no mundo. Aqui falamos de um exercício para novas consciências educadoras que encontram no chão da vida partilhada os subsídios para a práxis educativa libertadora e problematizadora. Assim, não poderíamos deixar de encerrar com as palavras de Freire (1981, p. 13) o relato desta valorosa e emocionante experiência de formação de pessoas educandas-educadoras: “os textos, as palavras, as letras daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores [...] no corpo das árvores, na casca dos frutos”.

Referências

- ANGOTTI, José André Peres; AUTH, Milton Antonio. Ciência e tecnologia: implicações sociais e o papel da educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 15-27, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cpQBQWf3L6SQWqnff9M4NrF/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2021.
- AULER, Décio. Alfabetização Científico-Tecnológica: Um novo “paradigma”? **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências** v. 05, n. 01, p. 69-83, 2003. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/epec/a/jp44NGpsBjLPrhgMz6PttHq/?format=pdf&lang=pt>>.
Acesso em 19 jul. 2021.

AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Investigação de temas CTS no contexto do pensamento latino-americano. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 21, n. 45, p. 275–296, 2015. DOI: 10.26512/lc.v21i45.4525. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4525>> Acesso em: 4/out/2021.

AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científico-tecnológica para quê?. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 03, n. 2, p. 122-134, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epec/a/XvnmrWLgL4qqN9SzHjNq7Db/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em 27 jul. 2021.

BARBOSA, Leila Cristina Aoyama; BAZZO, Walter Antonio. O Uso De Documentários Para O Debate Ciência-Tecnologia-Sociedade (Cts) Em Sala De Aula. **Ensaio - Pesquisa Em Educação Em Ciências**, v. 15, n. 3, p. 149–161, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epec/a/qTTHWYt6dpYwrfgVpJ63myp/?lang=pt>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 510/2016**: ética em pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: Ministério da Saúde, 07 abr. 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em 03 ago. 2021.

CENTA, Fernanda Gall; MUENCHEN, Cristiane. O trabalho coletivo e interdisciplinar em uma reorientação curricular na perspectiva da Abordagem Temática Freireana. **Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias**. v. 17, n. 1, p. 68–93, 2018. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen17/REEC_17_1_4_ex1115.pdf>. Acesso em 30 jul. 2021.

DELIZOICOV, Demétrio. **Concepção problematizadora do ensino de ciências na educação formal: relato e análise de uma prática educacional na Guiné Bissau**. 1982. 227 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

DELIZOICOV, Demétrio. O ensino de física e a concepção freireana da educação. **Revista de Ensino de Física**. São Paulo, v. 5, n. 2, 1983.

DELIZOICOV, Demétrio. Problemas e problematizações. In: PIETROCOLA, M. (Org.). **Ensino de Física**: conteúdo, metodologia e epistemologia em uma concepção integradora. Florianópolis: UFSC, p. 125-150, 2005.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2018.

DEMARTINI, Gabriel. Ribeiro.; SILVA, Antonnio. Fernando. Gouvêa. da. Abordagem Temática Freireana no Ensino de Ciências e Biologia: Reflexões a partir da Práxis Autêntica. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], p. e33743, 1–,

2021. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2021u9731002. Disponível em:
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/33743>. Acesso em: 1 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Editora Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 45 ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. Investigação e metodologia da investigação do tema gerador. In: TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo e práxis educativa: uma leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, p. 95-107, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GEHLEN, Simoni Tormöhlen. **A função do Problema no Processo Ensino-Aprendizagem de Ciências: Contribuições de Freire e Vygotsky**. 2009. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2009.

GEHLEN, Simoni Tormöhlen, Strieder, R. B., Caramello, G. W., Feistel, R. A. B., & Halmenschlager, K. R. A inserção da abordagem temática em cursos de licenciatura em Física em instituições de ensino superior. **Investigações em Ensino de Ciências**, 19(1), 155–175. 2014.

JESUS, Rosane Meira Vieira. Escola e documentário: uma relação antiga. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p.233-242, 2008. Disponível em: <https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5103/art17_32.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

KAUANO, Rafael Vitame. **Catar coral-sol: as potencialidades do manejo de espécies invasoras enquanto promotor de processos de aprendizagem situada e práxis**. 2019. 158 f. Tese (Doutorado em Ensino de Biologia) - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MUENCHEN, Cristiane, AULER, Décio. Abordagem temática: desafios na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 7(3), 1–17. 2007.

MUENCHEN, Cristiane. **A disseminação dos três momentos pedagógicos: um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS**. 2010. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2010.

NASCIMENTO, Tatiana Galieta; VON LINSINGEN, Irlan. Articulações entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o ensino de ciências. **Convergencia**, Toluca, v. 13, n. 42, p. 95-116, 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352006000300006&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 12 ago 2021.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2005.

NERES, Cleilde Aguiar; GEHLEN, Simoni Tormöhlen. Investigação Temática na Formação de Professores: Indicativos da Pesquisa em Educação em Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 239-267, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2018181239>. Acesso em: 01 out. 2021.

OLIVEIRA, Maíra Caroline Defendi; LINSINGEN, Irlan von. Reflexões acerca da educação CTS Latino-americana a partir das discussões do grupo de pesquisa DICITE da UFSC. In: CASSIANI, Suzani; LINSINGEN, Irlan von. (Orgs.). **Resistir, (re)existir e (re)inventar a educação científica e tecnológica**. 1ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2019, v. 1, p. 178-193, 2019.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A teoria da Ação Antidialógica. In: **Paulo Freire - Formação Continuada de Professores: uma ênfase cultural**. p. 1-7, 2018.

PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Ensino de Ciências a Partir de Problemas da Comunidade**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Física, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. Acertando o passo. In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib (Org.). **A ousadia do diálogo: interdisciplinaridade na escola**. São Paulo: Loyola, 1993.

PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida; MENEZES, Luiz Carlos de. **Educação e escola como movimento - do ensino de ciências a transformação da escola pública**. 1994. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

RODRIGUES, Larissa. Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 20, n. u, p. 1–39, 2020. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2020u139. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205>. Acesso em: 1 out. 2021.

ROSA, S. E. da; STRIEDER, R. B. Perspectivas para a Constituição de uma Cultura de Participação em Temas Sociais de Ciência-Tecnologia. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], p. e29619, 1–, 2021. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2021u831857. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/29619>. Acesso em: 1 out. 2021.

SANTOS, Rosemar Ayres dos; AULER, Décio. Práticas educativas CTS: busca de uma participação social para além da avaliação de impactos da Ciência-Tecnologia na Sociedade. **Ciência & Educação (Bauru)**, v.25, p. 485-503, 2019.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. 485 f. Tese (Doutorado em Educação e Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa (Org.). **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Gráfica Popular. 2007.

SOLINO, Ana Paula; SOUZA, Polliane Santos de; SILVA, Roger Magalhães da; GEHLEN, Simoni Tormöhlen. O Tema Gerador na Formação de Pedagogas do Alto Sertão Alagoano: da Escuta Sensível ao Planejamento de Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, p. 1-30, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u10691098>. Acesso em: 01 out. 2021.

SOUZA, Polliane Santos; SOLINO, Ana Paula.; FIGUEIREDO, Priscila Silva; GEHLEN, Simoni. Investigação temática no contexto do ensino de ciências: relações entre a Abordagem Temática Freireana e a práxis curricular via tema gerador. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, 2014, v,7 n.2, p. 155-177, 2014.

TORRES, Juliana Rezende. **Educação Ambiental Crítico-Transformadora e Abordagem Temática Freireana**. 2010. 456 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

TORRES, Eduardo Cintra. O recurso à ficção em dois filmes documentais portugueses. p. 27-37. In: BORGES, Gabriela; PUCCI JR., Renato; SELIGMAN, Flávia (eds.) **Televisão: Formas Audiovisuais de Ficção e de Documentário**, Volume I. Faro e São Paulo, 2011.

Recebido: 14.08.2021

Aprovado: 18.10.2021

Estudos de caso à luz da perspectiva freiriana: aprendizagens para a docência

Case studies from the Freirian perspective: learning for teaching

Ana Maria do Carmo¹
Andréia Francisco Afonso²

Resumo

A docência é composta por múltiplos saberes construídos pelo professor durante o processo de formação inicial e durante o exercício da profissão. Há ainda aqueles que são elaborados a partir das vivências na educação básica, quando o docente ainda era estudante. Em relação ao processo formativo inicial, o subprojeto Química do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Juiz de Fora tem proporcionado aos bolsistas de iniciação à docência, aprendizagens durante suas vivências no cotidiano escolar. Entre essas aprendizagens, destacamos a elaboração e aplicação de estudos de casos sobre o tema Alimentação, cujo objetivo foi envolver os futuros docentes na prática de sala de aula para que pudessem articular com autonomia o desenvolvimento de todas as etapas do trabalho. Vale destacar que foi um desafio para muitos deles, já que o curso de Química não tem uma disciplina voltada ao estudo do corpo humano. Entretanto, notamos que os futuros professores puderam desenvolver a autonomia, o senso crítico, a pesquisa e a argumentação junto aos estudantes, seguindo os princípios de Paulo Freire para uma educação democrática, emancipatória e libertadora. Diante das aprendizagens, percebemos que houve mudanças na postura dos bolsistas relacionadas a percepção da escola, enquanto ambiente de formação, e também em relação à carreira do magistério, que passou a ser vista com responsabilidade, dedicação e comprometimento.

Palavras-chave: Pibid. Paulo Freire. Estudos de caso. Educação em Ciências.

Abstract

Teaching is composed of multiple knowledge constructed by the teacher during the initial training process and during the exercise of the profession. There are also those that are elaborated from experiences in basic education, when the teacher was still a student. In relation the initial training process, the Chemistry subproject of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarship at the Federal University of Juiz de Fora has provided

¹Doutoranda do PPGQ da UFJF. Mestre em Ciências da Saúde UFJF. Especialista em Biotecnologia UFLA. Graduada em Ciências Biológicas UFJF. Graduada em Química UNIFRAN. Professora da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. E-mail: anadcarmo@yahoo.com.br

²Professora Adjunta do Departamento de Química da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutora em Ciências (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar). E-mail: andrea.afonso@ice.ufjf.br

teaching initiation scholarship holders with learning during their experiences in daily school. Among these learnings, we highlight the development and application of case studies on the topic of Food, whose objective was to involve future teachers in the classroom practice so that they could autonomously articulate the development of all stages of the work. It is worth noting that it was a challenge for many of them, since the Chemistry course does not have a discipline focused on the study of the human body. However, we note that future teachers were able to develop autonomy, critical thinking, research and argumentation with students, following Paulo Freire's principles for a democratic, emancipatory and liberating education. In view of the learning experience, we noticed that there were changes in the position of the scholarship holders related to the perception of the school as a training environment, and also in relation to the teaching career, which came to be seen with responsibility, dedication and commitment.

Keywords: Pibid. Paulo Freire. Case studies. Science education.

Introdução

A docência é composta por múltiplos saberes. Alguns deles são construídos pelo professor durante o processo de formação inicial, outros durante o exercício da profissão. Há aqueles que são elaborados a partir das vivências na educação básica, quando o docente ainda era estudante. Sobre esses saberes, Tardif (2014, p. 11) afirma:

[...] não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, [...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

Logo, podemos afirmar que esses saberes são construídos por meio das interações com o outro e ao mobilizá-los, espera-se que o docente forme:

[...] o aluno no intuito de prepará-lo para viver na sociedade das mudanças e incertezas, e para ser capaz de enfrentar desafios. Além disso, ao professor é almejado que ele contribua para uma melhora qualitativa da sociedade, o que só se faz quando há o “compromisso político-social na docência” para a formação cidadã dos sujeitos (MENDES; BACCON, 2015, p. 39787).

No caso dos professores de Química, foco desse relato, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química, ao nortear os currículos, vão nesse mesmo sentido, pois orientam para as ações que estejam voltadas à formação de um profissional que tenha as seguintes competências e habilidades:

- Ter consciência da importância social da profissão como possibilidade de desenvolvimento social e coletivo.
- Ter capacidade de disseminar e difundir e/ou utilizar o conhecimento relevante para a comunidade. [...]
- Conhecer criticamente os problemas educacionais brasileiros.
- Identificar no contexto da realidade escolar os fatores determinantes no processo educativo, tais como o contexto socioeconômico, política educacional,

administração escolar e fatores específicos do processo de ensino-aprendizagem de Química.

- Assumir conscientemente a tarefa educativa, cumprindo o papel social de preparar os alunos para o exercício consciente da cidadania.
- Desempenhar outras atividades na sociedade, para cujo sucesso uma sólida formação universitária seja importante fator (BRASIL, 2001, p. 7).

Essa formação cidadã dos estudantes da Educação Básica, para que desempenhem suas funções em prol da sociedade, faz parte do trabalho docente e se dá a partir das relações sociais e culturais que se estabelecem nas escolas. Por meio delas, pode-se promover a reflexão e a criticidade na perspectiva de que todos têm “[...] condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer” (FREIRE, 1991, p. 42).

Na palavra “todos”, citada anteriormente, estão incluídos professores e estudantes, uma vez que ambos são eternos aprendizes. Ao ensinar, as aprendizagens se dão a partir dos questionamentos dos estudantes, de suas dificuldades e das experiências que estes trazem para a sala de aula. Logo, o docente está em uma formação contínua, em “[...] um processo de desenvolvimento para a vida toda” (MIZUKAMI *et al.*, 2006, p. 13).

Assim,

[...] ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 2001, p. 259).

Mas é importante que essa percepção aconteça ainda durante a formação inicial, especialmente, no momento em que os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas nas escolas, junto aos estudantes, seja no momento da escolha dos métodos e recursos didáticos mais adequados e/ou durante planejamento, e replanejamento de atividades e avaliações.

Nessa mesma direção, destacamos a importância da implementação de políticas públicas relacionadas a formação de professores, assim como o Pibid, que levem a aprendizagens de práticas docentes com todas as características já citadas, onde professores e estudantes estejam unidos em um processo educativo democrático e libertador.

Uma dessas políticas a ser tratada nesse relato é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 2009, que será apresentado mais adiante.

Nesse contexto, do Pibid, realizamos um trabalho que teve como objetivo envolver bolsistas de iniciação à docência do Subprojeto Química, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), na prática de sala de aula. Esse envolvimento foi

promovido a partir do planejamento e aplicação de estudos de caso junto a estudantes do Ensino Fundamental, de modo que os futuros docentes pudessem desenvolver as ações com autonomia.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: política pública voltada a formação de professores

O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), que visa proporcionar aos licenciandos matriculados na primeira metade do curso, a aproximação e a imersão no cotidiano das escolas públicas de educação básica, conhecendo assim o contexto em que elas estão inseridas (BRASIL, 2020).

O Programa concede bolsas a esses licenciandos, que passam a atuar como bolsistas de iniciação à docência, para o desenvolvimento de diferentes ações com os seguintes objetivos:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2020).

Para alcançá-los, devemos compreender o que coloca Freire (2001, p. 264): “[...] ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal [...]”.

Desse modo, podemos afirmar que o Pibid busca superar o modelo de educação bancária (FREIRE, 2021), uma vez que;

Esse tipo de educação ainda é muito presente no Brasil, às vezes devido à formação precária do professor e outras porque o perfil da determinada escola segue esse parâmetro. De qualquer forma, é importante ressaltar que nem sempre é culpa do professor esse método bancário, algumas vezes isso é imperceptível por ele e outras é a forma que entidades superiores desejam que ele exerça sua função (SIQUEIRA; SANTOS, 2021, p. 9).

No Pibid ainda “[...] colocam-se lado a lado dois aspectos: o aluno, em processo de aprendizagem e participante do processo de formação e, também, o aluno como

profissional em formação, que está aprendendo para aprender a ensinar e de que maneira ensinar” (FARIA; FARIA; SILVA, 2021, p. 867-868).

Por esses e outros motivos, Paniago e Sarmiento (2017) apontam que o Pibid se apresenta como um espaço rico em possibilidades para a aprendizagem da docência e para a formação na e para a pesquisa. Os licenciandos podem, por meio da pesquisa, adentrar os diversos espaços da escola de educação básica, como, por exemplo, ocupar as bibliotecas; ter contato com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); vivenciar as relações multifacetadas, heterogêneas, afetivas e complexas de sala de aula e do entorno sociocultural da comunidade educativa; e realizar projetos de ensino e de intervenção com possibilidades de se transformarem em projetos de pesquisa.

Na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), um dos subprojetos que compõe o Pibid é o da Química, que iniciou as atividades em 2009 e tem sido um importante elo entre a Universidade e as escolas públicas de educação básica, de âmbito federal, estadual e municipal, localizadas na cidade de Juiz de Fora (MG).

Sant’Anna e Marques (2015) também reconhecem a importância dessa articulação entre a universidade e a escola básica no processo de formação dos futuros docentes. Para eles, essa articulação possibilita a construção de práticas educativas atualizadas e contextualizadas, pois envolvem todos os atores desse processo, assim como contribui para a gestão educacional nos seus diversos níveis.

Assim, a universidade, enquanto instituição formadora de profissionais da educação e produtora de conhecimento, pode contribuir de forma mais realista para a melhoria do ensino ao formar professores conectados com o cenário educacional no qual irão atuar e, ao mesmo tempo, produzir conhecimento que resulte em alternativas para os desafios encontrados pelas escolas do Brasil.

No ano de 2018 a 2020, com um novo formato proposto pela Capes, o subprojeto Química do Pibid da UFJF, passou por mudanças. O número de bolsistas de iniciação à docência (licenciandos em Química) passou para 24, havia três coordenadores de área (professores da UFJF) e uma supervisora (professora da educação básica) em cada uma das três escolas parceiras.

Assim, o subprojeto Química esteve presente em três escolas públicas de Juiz de Fora, sendo duas estaduais, atuando em turmas do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA); e uma escola municipal, atendendo alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), e cada qual recebeu oito bolsistas de iniciação à docência.

Durante todo o período de atuação nestas escolas, os bolsistas desenvolveram e realizaram diversas atividades, buscando sempre novas alternativas para favorecer o aprendizado dos alunos com os quais interagiram. Para os futuros professores, a oportunidade de realizar atividades diretamente com alunos é extremamente

importante, pois desenvolvem a capacidade de lidar com os alunos; adquirem segurança para planejar e ministrar uma aula; e aprendem a fazer na prática, testando e aplicando suas ideias.

Rostas (2019) reforça que o aprender é um ato de se apropriar de novos conhecimentos, de novas estratégias, de novos pensamentos e é essencial no exercício da docência. Entretanto, o professor precisa se sentir sujeito da sua aprendizagem e das suas múltiplas relações enunciativas, e sentir a escola como lugar de crescimento profissional permanente, já que “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.12).

Dentre as propostas realizadas no ano de 2019, os bolsistas que atuavam na escola municipal criaram e aplicaram estudos de caso como um recurso didático³ nas aulas de Ciências do Ensino Fundamental, procurando abordar temas do cotidiano recorrentes nas mídias. De acordo com Sá e Queiróz (2010), o estudo de caso tem o objetivo de inserir os educandos no centro do processo educativo, transformando-os em responsáveis pelo seu aprendizado, estimulando a capacidade e a habilidade de resolução de problemas e melhorias na expressão escrita e oral. Ainda possibilita o contato com fenômenos do cotidiano.

Neste relato, supervisora da escola e coordenadora da universidade, buscaram apresentar e discutir as contribuições na aprendizagem da docência de oito bolsistas do subprojeto Química da UFJF, ao planejarem e aplicarem oito estudos de caso em quatro turmas do Ensino Fundamental, em consonância com os ideais freirianos.

O planejamento, a elaboração e a aplicação dos estudos de caso pelos pibidianos à luz da perspectiva freiriana

Esses oito bolsistas de iniciação à docência atuavam em uma escola municipal localizada na zona norte de Juiz de Fora, acompanhando as turmas de 8º ano - A e B - e de 9º ano - A e B -, totalizando cerca de 80 estudantes do Ensino Fundamental, com faixa etária variando dos 13 aos 15 anos, junto a professora supervisora.

A atividade proposta para as quatro turmas consistiu em estudos de caso, que foram considerados como recursos didáticos, conforme explicitado anteriormente. Eles foram escolhidos pelos bolsistas por possibilitar aos alunos do Ensino Fundamental serem protagonistas no processo de aprendizagem, participando, dessa forma, ativamente nas aulas, no sentido de que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a sua produção ou para a sua construção (FREIRE, 1996).

³ Existem diferentes compreensões para o estudo de caso. Nesse trabalho, ele foi empregado como um recurso didático, com base no livro de Sá e Queiroz (2009). Outros autores, como Gil (2009), o utilizam como tipologia de pesquisa e não como estratégia de ensino.

Os estudos de caso foram planejados para serem desenvolvidos em três etapas, de acordo com a proposta pedagógica freiriana:

- 1) Investigação: corresponde à busca, no “universo” do educando e da sociedade em que ele vive, às palavras e temas centrais que estejam vinculados à sua vida, possibilitando a contextualização;
- 2) Tematização: corresponde à etapa em que alunos e professor trabalham os temas, procurando o seu significado social e
- 3) Problematização: nessa etapa, aluno e professor buscam enxergar além de uma primeira visão, elaborando uma visão crítica do mundo (JESUS; SILVA, 2017, p. 4643).

Para a criação dos estudos de caso, os bolsistas procuraram identificar os assuntos de interesse dos alunos e que são continuamente divulgados na mídia, muitas vezes, de forma equivocada, gerando falsos saberes que podem influenciar na vida dos mesmos. A definição do tema para a aplicação dos estudos de caso, de caráter investigativo e crítico, foi balizada por alguns princípios da pedagogia freiriana, como diálogo, participação, pesquisa, criticidade, amorosidade e respeito.

Para essa identificação, os futuros professores realizaram uma roda de conversa para que os estudantes pudessem manifestar quais temas gostariam de estudar de forma mais aprofundada nas aulas de Ciências, pois “[...] somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele” (FREIRE, 1996, p. 43).

Diante das manifestações dos estudantes, os bolsistas de iniciação à docência criaram e organizaram estudos de caso sobre o tema Alimentação, envolvendo os seguintes pontos: lactose, diet e light, glúten, falsos alimentos saudáveis, alergias, dietas, colesterol e reaproveitamento de alimentos.

Por meio dos pontos citados também foi possível trabalhar conteúdos introdutórios de Bioquímica, abordando questões cotidianas, tornando os conceitos científicos menos abstratos (Quadro 1).

Quadro 1: Pontos e conteúdos científicos abordados em cada estudo de caso.

Estudos de caso	Tema	Conteúdos abordados
Estudo I	Lactose	Bioquímica dos alimentos, saúde
Estudo II	Light e diet	Diabetes, pressão alta
Estudo III	Glúten	Emagrecimento, calorias dos alimentos com glúten
Estudo IV	Falsos saudáveis	Mitos e verdades sobre alimentos saudáveis
Estudo V	Alergia alimentar	Reação alérgica, perigo da automedicação

Quadro 1: Pontos e conteúdos científicos abordados em cada estudo de caso. (continuação)

Estudo VI	Dieta	Dietas da moda, saúde e qualidade de vida
Estudo VII	Colesterol	Gorduras trans, estilo de vida e saúde
Estudo VIII	Reaproveitamento de alimentos	Desperdício, valor nutricional

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A escolha da temática Alimentação vai ao encontro das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que almeja o desenvolvimento integral dos estudantes por meio da aquisição de competências, nas diferentes áreas do conhecimento. Para a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, consta que:

Para debater e tomar posição sobre **alimentos**, medicamentos, combustíveis, transportes, comunicações, contracepção, saneamento e manutenção da vida na Terra, entre muitos outros temas, são imprescindíveis tanto conhecimentos éticos, políticos e culturais quanto científicos. Isso por si só já justifica, na educação formal, a presença da área de Ciências da Natureza, e de seu compromisso com a formação integral dos alunos (BRASIL, 2017, p.321) (grifo nosso).

Portanto, a BNCC mostra a preocupação em capacitar o aluno da educação básica a enfrentar os desafios presentes em seu cotidiano. E ainda ressalta a importância de organizar as situações de aprendizagem partindo de questões que sejam desafiadoras e que estimulem o interesse e a curiosidade científica dos estudantes (BRASIL, 2017).

Durante o planejamento dos estudos de caso, os futuros professores esperavam que os estudantes das quatro turmas pudessem: comparar e diferenciar os alimentos de acordo com suas composições; reconhecer os malefícios e benefícios dos alimentos; mostrar a influência da sociedade nos padrões de consumo; relacionar o consumo e o reaproveitamento de alimentos, de modo a compreender como essa relação pode impactar na saúde e no meio ambiente. Assim, a aprendizagem estaria a favor da transformação da realidade, para nela intervir, sendo, portanto, um aprender para construir, reconstruir, constatar e mudar (FREIRE, 1996).

Todos os oito estudos de caso foram construídos pelos bolsistas de iniciação à docência, de forma colaborativa, com a supervisão e análise da professora regente das turmas, e supervisora do subprojeto Química, e de uma das coordenadoras de área, para os ajustes necessários, todos membros do subprojeto Química do Pibid da UFJF.

Os oito casos criados consistiam em histórias curtas em que as personagens apresentavam algum problema de saúde em decorrência da alimentação, divulgado pela mídia, como mostra o estudo de caso I que foi distribuído aos estudantes:

Estudo de Caso I

Luciene tem 40 anos, mora na cidade, e foi visitar alguns parentes no interior de Minas Gerais, que possuem uma fazenda produtora de queijo. Neste fim de semana, a mesa de café da manhã foi farta, com café, leite, queijo, pães, biscoitos, bolos e frutas.

Após voltar para a casa na segunda feira começou a se sentir mal, mas foi trabalhar assim mesmo, no trabalho conversou com sua colega Rose.

- Oi Rose, bom dia, tudo bem?

- Oi Lu, tudo bem e com você?

- Eu não estou muito bem não, estou com mal-estar.

- O que você está sentindo?

- Estou com mal-estar, parece que vou vomitar, estou com diarreia, dores na barriga e estou me sentindo inchada.

- Mas há quanto tempo você está sentindo isso?

- Sempre sinto isso quando chego da fazenda dos meus tios. Nas últimas três semanas, venho sentindo isso.

- Mas você está comendo alguma coisa diferente lá?

- Não, a mesma coisa que sempre comia: aquele cafezinho fresquinho, queijo fresco e aquele leite delicioso da roça.

- Mas foi depois do café que você passou mal?

- Sim!

- Tem uma prima minha que tem alergia a leite e tudo que vem dele. Vai ver você está com isso também.

- É, vou pedir ao meu filho para pesquisar para mim.

Você é este filho e ficou preocupado. Resolveu, então, pesquisar sobre os sintomas e a suspeita da colega, até descobrir o que ela tem, e como resolver.

Ps.:

➔ Fazer um cartaz com as informações pesquisadas.

➔ Colocar rótulos de alimentos com informações sobre a composição, que tenham relação com o estudo.

O estudo de caso I, assim como os demais, tiveram o intuito de possibilitar ao aluno momentos de reflexão e questionamentos sobre o que se lê, vê e escuta nos diversos meios de comunicação e, assim, possibilitar a avaliação de um posicionamento seguro e consciente, embasado no conhecimento científico, mas sem descartar os seus saberes. Freire (1996) afirma que a intervenção sobre a realidade é uma tarefa incomparavelmente complexa, mas geradora de novos saberes.

Esse recurso didático, ao tratar de um tema atual e conhecido, foi considerado pelos futuros professores de Química com algo que despertaria a curiosidade dos estudantes e, portanto, estimularia o seu envolvimento na investigação de uma solução para o problema em questão.

Assim, os alunos foram organizados em grupos de até quatro integrantes, de maneira que cada equipe ficou responsável pela solução de um problema proposto. Portanto, eles deveriam identificar o que havia de errado a partir dos sintomas relatados nas histórias, para, depois, propor uma solução. Neste sentido, esse recurso foi planejado de forma a tornar o aluno um agente ativo na construção de seu aprendizado, valorizando suas experiências e incentivando-o a buscar novos saberes com autonomia, pesquisa, estudo e debates com seus pares e demais colegas de sua turma.

Para a resolução do problema, foi preciso empenho, pesquisa, estudo e discussões por parte dos discentes, que teve que ser apresentada com argumentos coerentes. Dessa forma, podemos afirmar que os bolsistas de iniciação à docência foram educadores-educandos.

[...] os educadores-educandos têm práticas pautadas pela problematização e o conteúdo programado não se resume a uma imposição de informações preestabelecidas. Assim, temos que a educação verdadeira não acontece de uma pessoa a outra, mas de uma pessoa com a outra (WASUM; FRAGA; MAURENTE, 2021, p. 81).

Além disso, os futuros professores buscaram com a atividade: promover a autonomia dos estudantes, favorecer as discussões entre os grupos e proporcionar a oportunidade de expressão sobre o que sabiam (conhecimentos prévios) e sobre o que aprenderam. Portanto, “[...] ensinar não é transferir inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido” (FREIRE, 1996, p.45).

Após os estudantes chegarem a uma resolução, os bolsistas de iniciação à docência ministraram uma aula utilizando *slides*, a fim de discutir os oito casos e o percurso até a solução delineada por cada grupo.

Aprendizagens da docência dos bolsistas de iniciação à docência de Química

Durante a apresentação da resolução dos casos, os bolsistas de iniciação à docência perceberam que os alunos se envolveram com a atividade proposta e se empenharam na busca da solução para o problema relatado em cada estudo. Além disso, muitos relataram que iriam adotar novos hábitos alimentares influenciados pelos novos saberes.

Em relação à lactose - estudo de caso I – os estudantes conseguiram distinguir alergia e intolerância a essa substância, e demonstraram ainda uma visão crítica a respeito do modismo das dietas com restrição a esse carboidrato. Um estudo realizado por Lee *et al.* (2021) mostrou que os livros didáticos analisados por eles “trazem os nutrientes necessários de maneira geral, abordam as doenças relacionadas à má alimentação, estimulam a análise dos hábitos alimentares pessoais” (p. 8).

Sendo assim, a associação destes livros com estratégias dinâmicas, construtivistas podem ser capazes de influenciar na educação alimentar dos

alunos. Permitindo que esses sejam capazes de analisarem seus hábitos alimentares, modificá-los e estimularem a mudança da sociedade (LEE et al., 2021, p. 8).

Ao apresentarem a resolução do estudo de caso II sobre alimentos diet e light, ficou claro que o grupo conseguiu compreender as características de cada um deles e ainda os associaram a doenças, como diabetes e hipertensão arterial, com estilo de vida e dieta alimentar.

Embora a literatura da área e os documentos oficiais destinados à reforma da educação básica como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) já tenham apontado a importância de um ensino contextualizado, não só na educação básica, mas também nos cursos de formação de professores, ainda parece ser imperativa a discussão de abordagens contextualizadas nesses cursos, que possam minimizar também os problemas no processo de ensino e aprendizagem da educação básica (FERNANDES; MARQUES; DELIZOICOV, 2016, p. 11).

Portanto, os bolsistas de iniciação à docência indicaram que, mesmo que o curso de Licenciatura em Química ainda não tenha proporcionado abordagens contextualizadas, eles conseguiram trazer o cotidiano para a sala de aula, por meio do tema Alimentação, aproximando o conhecimento escolar da vida cotidiana dos estudantes.

Ao falarem das dietas com restrição de glúten – estudo de caso III -, os estudantes apresentaram argumentos convincentes para evidenciar que alguns alimentos que não apresentam esse nutriente são extremamente calóricos e não favorecem a perda de peso. E que dietas sem glúten são necessárias para pessoas com a doença celíaca, que são intolerantes a esta substância.

Acreditamos que a argumentação está diretamente relacionada ao pensamento crítico. Este último,

[...] apresenta duas dimensões: uma relacionada com a argumentação, ao uso e a busca de provas, e outra relacionada com a emancipação social, isto é, ao desenvolvimento da opinião independente e análise crítica dos discursos que justificam as desigualdades (SOUSA; GEHLEN, 2015, p. 2).

O desenvolvimento da opinião independente se dá por meio da autonomia. O desenvolvimento da autonomia nos educandos, pelos docentes, se dá na:

[...] convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando (FREIRE, 1996, p. 7).

Os discentes se mostraram surpresos com relação a alguns alimentos que julgavam serem saudáveis, durante a resolução do estudo de caso IV. Ao se apropriarem desse conhecimento, muitos relataram que iriam deixar de consumir alguns alimentos, como gelatina, cereal em barra, dentre outros que julgavam serem alimentos saudáveis.

Interessante também foi a descobertas dos alunos sobre a alergia que alguns alimentos podem causar nas pessoas, que nesse estudo de caso V foram exploradas as alergias causadas por frutos do mar e amendoim. Eles puderam esclarecer os principais sintomas causados por alergias a alimentos e também como proceder nesses casos, além da conscientização de não se automedicarem.

No estudo de caso abordando dietas restritas a carboidratos ou a proteínas – estudo de caso VI -, os estudantes mostraram que essas dietas poderiam prejudicar a saúde e ainda, puderam questionar algumas delas que são encontradas na internet e, muitas vezes, tidas como milagrosas para a perda de peso, mas que são maléficas para a saúde das pessoas. Portanto, “há a necessidade de se superar a dicotomia entre o conhecimento técnico/conceitual e o cultural” (FERNANDES; MARQUES; DELIZOICOV, 2016, p. 19)

Outra questão abordada foi o consumo exagerado do óleo de coco, e para a surpresa dos alunos, suas pesquisas os fizeram descobrir que o consumo exagerado desse alimento pode ser prejudicial à saúde e favorecer o aumento do colesterol – estudo de caso VII. Provavelmente, se não tivessem participado da atividade, poderiam continuar acreditando nas notícias relacionadas ao óleo de coco e, quem sabe, fazendo uso contínuo em sua alimentação.

Segundo Lee *et al.* (2021, p. 1), “existem inúmeras doenças associadas a má alimentação e os índices são alarmantes, além da questão da obesidade que representa uma grande preocupação entre os adultos e cada vez mais é mais frequente em crianças”. Daí a importância da abordagem desse tema na educação básica.

Paulo Freire traz um posicionamento para a pesquisa no âmbito educacional, mostrando a importância dessa ação, que deve ser estendida ao processo de formação inicial de professores: “Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente”. A “do-discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotimizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 1996, p. 14).

Por fim, finalizando as apresentações, os alunos que ficaram com o estudo de caso VIII relataram alternativas para evitar o desperdício de alimentos e para o seu reaproveitamento:

Segundo a Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO) toneladas de alimentos são desperdiçadas anualmente, cerca de 1,3 bilhões de toneladas em todo o mundo, causando grandes perdas econômicas e também um impacto nos recursos naturais que são de extrema importância para a humanidade. A falta de conhecimento da população sobre as propriedades nutricionais dos alimentos é um dos fatores que levam ao desperdício (ESTEVE; COELHO, 2021, p. 324-325).

As apresentações também possibilitaram aos bolsistas de iniciação à docência identificarem os pontos abordados a partir do tema Alimentação, que devem ser aprofundados em outras aulas de Ciências e Química, durante o processo de formação inicial ou continuada.

Após o término dessa atividade, os bolsistas de iniciação à docência constataram que a metodologia do estudo caso investigativo foi uma boa estratégia para o ensino e abordagens de diversos conteúdos de ciências nesta etapa de escolarização. Alvarenga et al. (2018) afirmam também que, quando utilizaram o estudo de caso com método investigativo, notaram que os alunos se sentiram instigados, movidos pela curiosidade de aprender os conceitos abordados, participar e solucionar os problemas que lhes eram impostos.

Para essa solução, os futuros educadores perceberam que o conhecimento prévio dos estudantes foi importante para produzir e criar associações com as novas aprendizagens. Para Freire (2021, p.94),

[...] a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Considerações Finais

Diante do exposto nesse relato, acreditamos que o espaço escolar em interação com a universidade, via projetos como Pibid, pode ser um ambiente propício para contribuir positivamente na formação dos futuros professores, e também para avançarmos na busca por uma melhor qualidade de ensino na educação básica.

Essas contribuições se dão nas aprendizagens da docência que somente são construídas na relação com o outro, quando os licenciandos estão imersos no contexto escolar, vivenciando situações do cotidiano escolar. Essas aprendizagens poderão se constituir como saberes que farão parte da identidade dos futuros professores.

Entre as aprendizagens proporcionadas pelo subprojeto Química do Pibid da UFJF está a elaboração e aplicação de estudos de caso. Os bolsistas, em colaboração, tiveram que pesquisar, estudar e criar histórias que fossem significativas para os estudantes. Vale destacar que foi um desafio para muitos deles, já que o curso de Química não tem uma disciplina voltada ao estudo das doenças exploradas na atividade.

Além disso, ao dar voz aos alunos na roda de conversa e nas apresentações, os futuros educadores puderam identificar aspectos que despertariam o interesse das turmas para o estudo de ciências, além das dificuldades encontradas durante a resolução dos casos.

Assim, diante dessas aprendizagens, percebemos que houve mudanças na postura dos bolsistas de iniciação à docência. Elas estão relacionadas a percepção da escola, enquanto ambiente de formação, além da universidade, e também em relação à carreira do magistério, que passou a ser vista com responsabilidade, dedicação e comprometimento.

Agradecimentos

A Capes pelo financiamento do subprojeto Química, integrante do Pibid da UFJF.

Referências

ALVARENGA, Mariana Monteiro Soares Crespo de Alvarenga; CARMO, Gerson Tavares; BRANCO, Amanda Leal Castelo. A utilização do método Estudo de caso sobre o Ensino de Ciências Naturais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 2, p. 126- 143, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química**. Brasília, 2001.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: 2020. Disponível em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 10 de ago. 2021.

ESTEVE, Francielle Escobar; COELHO, Franciele Braz de Oliveira. Abordagem da temática aproveitamento total dos alimentos no Ensino de Ciências da Natureza com enfoque interdisciplinar: relato de experiência no contexto da Educação Básica. **Revista Insignare Scientia**, v. 4, n. 4, p. 323-335, 2021.

FARIA, Edna Silva; FARIA, Viviane Fleury; SILVA, Célia Sebastiana. Contribuições do PIBID para a formação inicial docente: relato de experiências na UFG. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. esp. 1, p. 866-880, 2021.

FERNANDES, Carolina dos Santos; MARQUES, Carlos Alberto; DELIZOICOV, Demétrio. Contextualização na formação inicial de professores de Ciências e a perspectiva educacional de Paulo Freire. **Revista Ensaio**, v. 18, n. 2, p. 9-28, 2016.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, 15(42), p. 259-268, 2001.

FEIRE, Paulo. **Educação e mudanças**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

JESUS, Maísa Pereira de; SILVA, Adjane da Costa Tourinho. A argumentação no ensino de CTS aliado à pedagogia de Paulo Freire. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS, 10, 2017. Disponível em https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2017nEXTRA/41_-

[A argumentação no ensino de CTS aliado a pedagogia de Paulo Freire.pdf](#) Acesso em 14 ago. 2021.

LEE, Lundo Tobias; FRANCISCO, Fernanda Rodrigues; FERREIRA, Carolina França; MEDEIROS, Thiago de Ávila. Abordagem da educação alimentar em livros didáticos de ciências do oitavo ano do Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, p. 1-9, 2021.

MENDES, Thamiris Christine; BACCON, Ana Lúcia Pereira. Profissão docente: o que é ser professor? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015. Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015, p. 39786-39803.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Cláudia Raimundo; MARTUCCI, Elisabeth Márcia; LIMA, Emília Freitas de; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MELLO, Roseli Rodrigues de. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCAR, 2006.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa. A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 2, p. 771-792, 2017.

ROSTAS, Marcia Helena Sawaia Guimarães. Formação de professores: aspectos de um processo em construção. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 4, n.2, p. 169-185, abr./jun., 2019.

SÁ, Luciana Passos; QUEIROZ, Saete Linhares. **Estudo de caso no ensino de química**. São Paulo: Átomo, 2009.

SANT'ANNA, Paulo Afranio; MARQUES, Luiz Otávio Costa. Pibid Diversidade e a Formação de Educadores do Campo. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 3, p. 725-744, 2015.

SIQUEIRA, Douglas Eduardo Bueno de; SANTOS, Genivaldo de Souza. Alteridade e autoritarismo em Paulo Freire. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 10, 2021. **Anais [...]**. Sergipe: Universidade Tiradentes, 2021, p. 1-15.

SOUSA, Polliane Santos de; GEHLEN, Simoni Tormöhlen. Argumentação centrada em Questões Sociocientíficas e Educação Problematizadora: algumas relações. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10, 2015. **Anais [...]**. Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2015, p.1-8.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WASUM, Karine da Silva; FRAGA, Jonas Grachten; MAURENTE, Viviane Maciel Machado. Paulo Freire em tempos de pandemia: refletindo sobre relações humanizadas no “novo” convívio escolar. In: MELO, Maria Aparecida Vieira de; TORRES, Maria Erivalda dos Santos; ALMEIDA, Ricardo dos Santos de (orgs.). **Educação e prática pedagógica em Freire: desafios da atualidade**. Recife: Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, v. 1, 2021, p. 80-102.

Recebido: 15.08.2021
Aprovado: 27.10.2021

Uso de histórias em quadrinhos como recurso didático no ensino de Geografia: uma possibilidade para trabalhar a categoria Lugar

The use comics as a didactic resource in teaching Geography: a possibility to work with the Place category

Ian Moura Martins¹

Teresa Cristina Cantanhede Borges²

Audivan Ribeiro Garces Junior³

Resumo

O presente artigo fez uso das histórias em quadrinhos como um recurso didático objetivando uma aproximação teórica do estudo da categoria geográfica Lugar com a realidade dos alunos. Para traçar essa conexão, inicialmente foi feita uma revisão de literatura. A pesquisa participante consolidou a abordagem metodológica de intervenção em um contexto educacional. Os direcionamentos de Paulo Freire foram de suma importância para a concretização deste trabalho, no que tange a utilização de mecanismos que facilitem o processo de ensino-aprendizagem. Para o delineamento metodológico, foi feito em um primeiro momento, uma oficina no formato híbrido com os alunos sobre a concepção de Lugar para a Geografia assim como as histórias em quadrinhos (HQs) e um aplicativo que pudesse materializar a sua confecção. Após esse momento, os alunos construíram o recurso dando-lhe posteriormente um *feed back* sobre o uso das HQs, indicando que elas são mecanismos que ajudam no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, para adoção de qualquer recurso ou ferramenta faz-se necessário conhecer a realidade dos atores sociais a qual se deseja aplicar, para desta forma, traçar os melhores caminhos na busca de uma educação mais participativa, democrática, dinâmica e próxima de suas vivências.

Palavras-chave: Histórias em Quadrinhos. Lugar. Ensino-aprendizagem.

Abstract

The present article made use of comics as a didactic resource aiming at a theoretical approximation of the study of the geographic category Place with the students' reality. To make this connection, it initially conducted a literature review. Participant research

¹ Graduando em Geografia/Licenciatura pela Universidade Federal do Maranhão. Técnico em Meio Ambiente pelo Instituto Federal do Maranhão. Professor da rede particular de ensino em São Luís/MA. E-mail: ianmoura.44@gmail.com

² Mestra em Saúde e Meio Ambiente pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde e Ambiente. Graduada em Geografia Bacharelado e Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Maranhão. Professora da rede particular de ensino em de São Luís/MA. E-mail: teresaccantanhede09@gmail.com

³ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Ceará. Mestre em Saúde e Ambiente pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde e Ambiente. Professor da rede pública municipal de São Luís/MA. E-mail: audivanribeiro@gmail.com

consolidated the methodological approach of intervention in an educational context. The Paulo Freire's directions were of utmost importance for the realization of this work, regarding the use of mechanisms that facilitate the teaching-learning process. For the methodological design, in a first step, a workshop was held in hybrid format with the students on the conception of Place for Geography such as the comic strips (comics) and an application that could materialize their making. After this moment, the students built the resource by later giving feedback on the use of comics, indicating that they are mechanisms that help in the teaching-learning process. However, for the adoption of any resource or tool, it is necessary to know the reality of the social actors to which one wishes to apply, so that, in this way, we can trace the best paths in the search for a more participative, democratic, dynamic, and close to their experience's education.

Keywords: Comics. Place. Teaching-Learning.

Introdução

No Brasil, a inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) no ensino vem ocorrendo, sobretudo, a partir das últimas décadas do século XX, refletindo-se na “popularização” e o “barateamento” das ferramentas tecnológicas que possuem função didático-pedagógica. Algumas ferramentas tecnológicas foram paulatinamente se aperfeiçoando e incorporando aplicativos e programas que a priori não tenham sido pensados para a educação, a exemplo do *Google Earth*. Esse programa possibilita estudar transformações geo-históricas que ocorrem no espaço geográfico (MÂCEDO; SILVA; MELO, 2015).

Apesar do *Google Earth* possibilitar uma aprendizagem contextualizada, ela ainda é trabalhada em alguns contextos escolares de forma distanciada da realidade dos alunos, mostrando-se difícil para alguns ou menos interessante para outros. Frente a esse processo, é necessário entender a realidade social em que os alunos estão inseridos, assim como trabalhar sobre as diferentes formas de linguagem no Ensino de Geografia (MÂCEDO; SILVA; MELO, 2015).

De acordo com Cavalcanti (2002), essa multiplicidade na linguagem deve perpassar desde a linguagem verbal ao uso de figuras ilustrativas e instrumentos do meio de comunicação, podendo estabelecer a relação dos conteúdos geográficos com o conhecimento prévio dos alunos.

Dessa forma, os recursos didáticos são ferramentas importantes na construção do processo de ensino-aprendizagem, desde que se tenha conhecimento da situação da comunidade escolar da qual o sujeito faz parte, assim como os entraves e facilidades que estarão presentes na utilização dos recursos, uma vez que o trabalho educacional deve ser voltado para a responsabilidade social e política (FREIRE, 1967).

Considerando o contexto anteriormente descrito, o presente trabalho fez uso das histórias em quadrinhos (HQs) como recurso didático que podem possibilitar o entendimento da categoria Lugar (ênfatizando que essa categoria geográfica é de fácil assimilação da vivência do aluno com o conteúdo trabalhado em sala de aula). A escolha por este recurso didático deu-se pela facilidade de acesso dos alunos e por ser um recurso que adequa-se ao uso manual e/ou via aplicativo/programa, podendo ser aplicado no sistema de ensino híbrido.

O aplicativo utilizado na construção das Histórias em Quadrinhos é gratuito (considerando que mesmo em instituições particulares de ensino, os alunos têm realidades diferentes) e pode ser utilizado no setor público, que em alguns cenários ainda carecem de ações que viabilizem o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Alves (2017), as histórias em quadrinhos podem ser consideradas uma evolução das narrativas ilustradas que fizeram parte do processo de desenvolvimento da comunicação da espécie humana. Esse gênero textual é encontrado com facilidade em livros didáticos e sua inserção marca o momento da leitura ensinada (a partir de 1980), mas como recurso acessório, principalmente no ensino da Língua Portuguesa (RAMOS, 2015). Ressaltar-se que, em razão da versatilidade das HQs, o próprio Ministério da Educação (MEC) é favorável ao seu uso em sala de aula (DEFFUNE, 2010).

Partindo desses pressupostos, as HQs são percebidas no ensino contemporâneo como um estímulo aos estudantes, aguçando a curiosidade e desafiando seu senso crítico. De acordo com Ianesko et al., (2017) a interligação do texto com a imagem, presente nas histórias em quadrinhos ampliam a compreensão de conceitos, ou seja, os quadrinhos proporcionam flexibilidade, expansão, articulação de ideias e formação de novos conceitos a partir de signos e instrumentos da linguagem (KAMEL; LA ROQUE, 2011).

Na compreensão de Vergueiro, Ramos (2009), as histórias em quadrinhos constroem realidades a partir das impressões do artista, haja vista que, os estereótipos ou ícones do cotidiano configuram interessantes elementos construtores de uma nova realidade. Gomes, Góis (2008) complementam esta ideia ao afirmarem que essa construção se aproxima do conhecimento geográfico por representar uma realidade centrada em ações no tempo e no espaço.

Metodologia

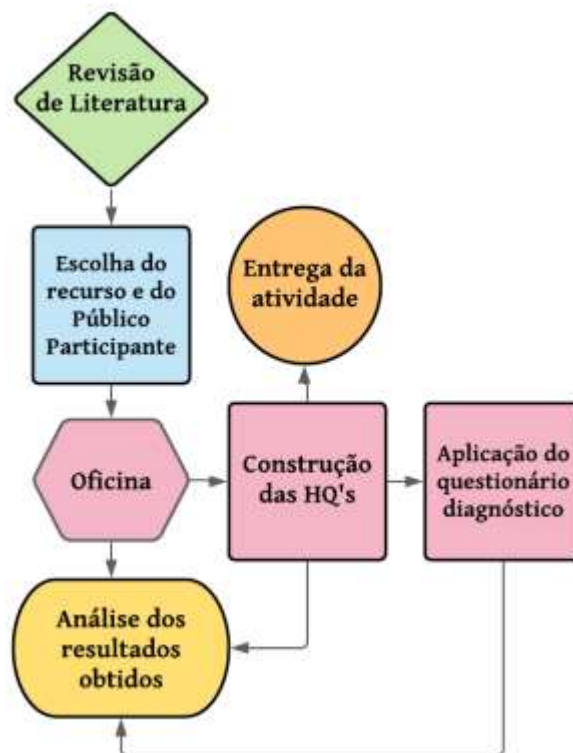
A pesquisa participante foi a abordagem que melhor orientou a construção do presente trabalho, haja vista, que um dos pesquisadores atua como docente na instituição onde foi realizada a prática pedagógica⁴ com os alunos do sexto ano do Ensino

⁴Prática pedagógica é a união de teoria e prática no exercício de ensinar e apreender conhecimento, na ação pedagógica (SILVA, 2021).

Fundamental. A pesquisa participante busca a participação do sujeito-pesquisador nas intervenções de problematizações construídas em sua pesquisa, observando não só as experiências e percepções dos diversos sujeitos envolvidos, mas, também os seus diálogos, comportamentos, vivências e o contexto em que estão inseridos (ITABORAHY, 2010).

Partindo desse entendimento, a pesquisa participante ajudou no delineamento dos procedimentos metodológicos que possibilitaram a análise dos resultados e discussão. Para fins elucidativos, os procedimentos estão organizados no fluxograma, conforme indicado na Figura 1:

Figura 1- Fluxograma dos Procedimentos Metodológicos



Fonte: dados da pesquisa, 2021.

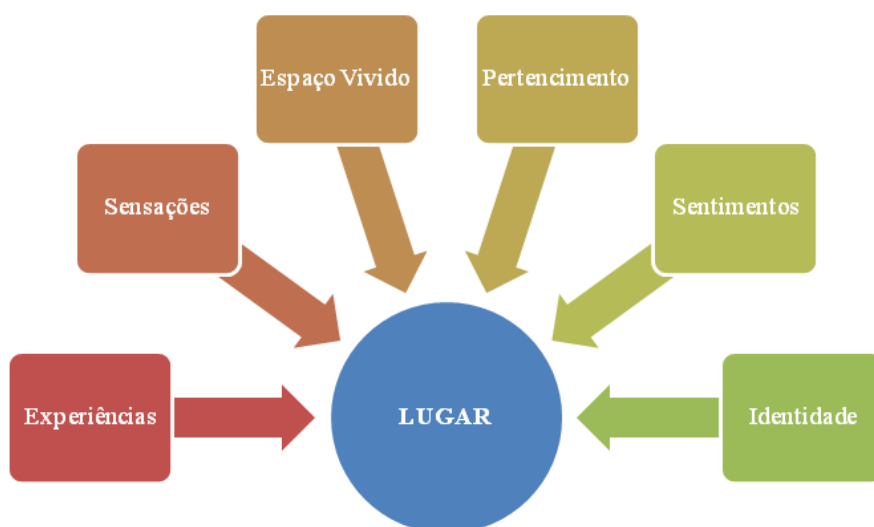
O primeiro passo seguido foi a revisão de literatura em periódicos, dissertações, teses e livros sobre a categoria geográfica Lugar e como ela pode ser melhor trabalhada por intermédio das histórias em quadrinhos. Em razão da pandemia da COVID-19 e a temporária suspensão das aulas totalmente presenciais pelo Decreto nº 35.672, de 19 de março de 2020 no Estado do Maranhão (MARANHÃO, 2020), a aplicação das histórias em quadrinhos aconteceu no formato híbrido, tendo em vista, que é o sistema utilizado na escola e HQs são um recurso que possibilitam a sua aplicação nesse formato de ensino. De acordo com CIEB (2020), o Ensino Híbrido é um formato de ensino que combina aulas presenciais e encontros virtuais que podem acontecer de forma simultânea ou não.

Com base nessas informações, optou-se por utilizar o aplicativo *StoryboardThat*⁵, que é um conjunto de desenhos sequenciais para contar uma história, em outras palavras, é um organizador gráfico que planeja uma narrativa, por meio de uma direção linear das células, que ajudam na explicação de um processo e mostra a passagem do tempo (SHERMAN, 2021).

Antes de iniciar o emprego do recurso, foi solicitada a autorização a equipe gestora do colégio que aprovou a aplicação com os alunos do sexto ano do Ensino Fundamental. Ao todo participaram 31 alunos, sendo que um deles é diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apesar do número da amostragem ser quantitativamente pequena, ela atendeu qualitativamente a proposta que é o uso de recurso didático no ensino da Geografia com base no Lugar.

Após a autorização da equipe gestora, foi realizada na aula seguinte uma oficina por meio de uma apresentação em *Power Point* (os materiais utilizados foram: televisão – não havia *data show* –, notebook, pincel para quadro branco e apagador) acerca da categoria geográfica Lugar e a HQs. Para que os alunos pudessem compreender teoricamente o que seria o lugar, o pesquisador por meio de suas leituras produziu um elemento gráfico, conforme pode-se verificar na Figura 2:

Figura 2- Concepções sobre o Lugar



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

O Lugar é caracterizado pela identidade, pertencimento e construção social. Para auxiliar a associação da teoria com a percepção prática da categoria geográfica utilizou-se diferentes imagens, como mostra a Figura 3:

⁵O Storyboardthat teve seu início como um aplicativo de desktop em 2012, criado por Aaron Sherman. O aplicativo recebeu o prêmio de Melhor Site de Ensino e Aprendizagem de 2015 pela American Association of School Librarians. Na versão gratuita o usuário pode criar uma história/narrativa de até seis células (SHERMAN, 2021).

Figura 3- Representações sobre o Lugar



Fonte: Shutterstock, 2016 (Figura a); Norma, 2019 (Figura b); Garcia 2013 (Figura c); Sandro, 2018 (Figura d).

As imagens foram escolhidas intencionalmente para verificar a percepção dos alunos sobre o que era lugar. A Figura 3a foi escolhida, pois retrata o Centro Histórico de São Luís, onde é próximo geograficamente do bairro onde os alunos residem, além de ser um ponto turístico da cidade. A figura 3b é a fachada da escola onde a pesquisa aconteceu, a figura 3c é da praça das 7 palmeiras que fica próxima à escola e é famosa no bairro, e por fim, a figura 3d é do ônibus da linha Vila Embratel – Deodoro, já que muitos alunos relataram que não se sentem seguros nesse transporte público, ou seja, o ônibus seria um não lugar para os alunos⁶.

Na aula seguinte, os alunos iniciariam a produção das histórias em quadrinhos em sala de aula. Os alunos que estavam na turma virtual ou aqueles da turma presencial que possuíam aparelho celular com internet usaram o aplicativo *StoryboardThat*. A figura 4 mostra a sala de aula onde as aplicações aconteceram, assim como, a televisão utilizada para projeção da oficina:

⁶De acordo com Sá (2014, p. 211) "os "não lugares" permitem uma grande circulação de pessoas, coisas e imagens em um único espaço, por outro transformam o mundo em um espetáculo com o qual mantemos relações a partir das imagens, transformando-nos em espectadores de um lugar profundamente codificado, do qual ninguém faz verdadeiramente parte".

Figura 4- Sala de aula e televisão utilizada



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

O aplicativo *StoryboardThat* foi apresentado para os alunos nos primeiros 20 minutos da aula no televisor da escola. Para aqueles que não tinham celular (turma presencial ou virtual), lhes foi entregue um modelo em uma folha A4 elaborado pelos pesquisadores. Na folha havia 9 quadrados, onde cada quadrado representa uma célula. Todavia, aqueles que não conseguiam utilizar as ferramentas e que estavam na turma virtual, o fizeram de maneira manual, assim como os alunos da turma presencial.

Após construção das histórias em quadrinhos, os alunos foram orientados a fazer a devolutiva das atividades (aqueles que optaram por usar o aplicativo, enviaram a captura de tela – *print* – para o professor, o que acabou influenciando na qualidade das imagens). Posteriormente, foi aplicado um outro formulário (físico e digital) com os alunos para avaliar se eles conseguiram compreender o objetivo da aplicação. Aqueles que não puderam responder, foi lhes perguntado na aula seguinte o que acharam da atividade.

Caracterização da comunidade escolar do Colégio Ariane

O Colégio Ariane é uma instituição particular fundada em 02 de setembro de 1990. A instituição de ensino está localizada na rua 19, quadra 33, nº 4 no bairro da Vila Embratel no sudoeste do município de São Luís capital do Estado do Maranhão (PPP- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ARIANE, 2018), conforme mostra especialmente a Figura 5:

Figura 5- Localização do Colégio Ariane



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

A instituição atende o Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e II, sendo que no Fundamental II tem aulas das seguintes disciplinas: Artes, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Educação Física, Ensino Religioso, Habilidade de Vida, Ciências e Geografia. O componente curricular, Geografia está descrito da seguinte forma:

Embora mantenha conceitos básicos de Geografia Física, Humana e Econômica, vem sofrendo constantes mudanças em relação ao conteúdo programático devido às alterações mundiais e à geopolítica que interpreta e tenta explicar os conflitos internacionais da atualidade. A cartografia é enfatizada em todos os anos (6º ao 9º), uma vez que é essencial para o ensino da Geografia e tornou-se muito importante na educação contemporânea, tanto para as pessoas atenderem às necessidades do seu cotidiano quanto para estudarem o ambiente em que vivem (PPP- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ARIANE, 2018, p. 20).

A Geografia apresentada no PPP (2018) é uma Geografia básica. Apesar da tentativa de amplificação das discussões neste campo, percebe-se que a disciplina deveria contemplar outros aspectos, principalmente aqueles relacionados à vivência dos alunos e do bairro em que moram.

Porém, assim como outros bairros periféricos, foi criada uma representação estigmatizada do bairro associada principalmente a violência. A construção de uma imagem preconceituosa, revela a necessidade de ações que visem desconstruir esse tipo de imaginário pejorativo, tendo em vista, que a maioria dos alunos do colégio são residentes do bairro. Ressaltar-se que, esse desafio por mais difícil que seja, deve ser encarado pela Geografia e também pelos outros componentes curriculares, assim como pelos demais atores sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (MIRANDA, 2015).

O Lugar: um recorte epistemológico e conceitual

Segundo Santos (2007), desde da antiguidade a humanidade busca identificar o lugar, seja como o lugar de proteção contra predadores, o lugar onde a caça e a coleta são boas etc. Após identificados, esses lugares eram marcados e nele deixavam-se sinais que permitissem ao ser humano retornar, “bem como estabelecer relação entre o lugar e a experiência vivida ali e traçar caminhos para diferentes lugares dá origem à necessidade de elaborar mapas e outras representações cartográficas”, o lugar nesse contexto configurava-se como prática social e necessidade humana (AZEVEDO; OLANDA, 2018, p. 139).

O Lugar passa a ser estudada como categoria, na década de 1970, com a Geografia Humanista de base filosófica da Fenomenologia em que a categoria foi concebida para além do sentido de localização, passando a ser estudado como algo atrelado às subjetividades da experiência humana, ou seja, as individualidades de cada sujeito passam a ser evidenciadas (MENDES; PINOTTI, 2018). Nesse prisma, o lugar passa a estar relacionado as identidades e relações (em escalas diferentes). Dentre os teóricos da Geografia Humanística que elaboraram concepções sobre o Lugar, destacam-se os trabalhos de Yi-Fu-Tuan (1983).

Para Tuan (1983) o espaço pode transformar-se em lugar, na medida em que se atribui a ele valor e significação; o lugar não pode ser compreendido sem ser experienciado. Desta forma, o espaço torna-se um lugar a partir do momento em que o indivíduo consegue criar um laço de pertencimento e segurança. É no Lugar que se constrói a sensação de pertencimento, é nele que se obtém a estabilidade e segurança, ou seja, as experiências com o lugar podem trazer conforto ou desconforto, afetividade ou repulsa, atração ou negação. O pertencimento ao lugar também nomeado de topofilia, significa a ligação dotada de afetividade e pertencimento, sendo profunda e significativa (TUAN, 1980).

Essa somatória de experiências, sensações, sentimentos e subjetividades são características da categoria Lugar, que por sua vez, representam os aspectos históricos, culturais e sociais dos sujeitos em relação ao seu Lugar (MENDES; SOUSA; PEREIRA, 2017).

Para além da subjetividade e do pertencimento, o lugar ganha outra abordagem na Geografia Crítica com base no Materialismo Histórico Dialético, no qual o lugar passa a ser considerado como construção social (MOREIRA; HESPANHOL, 2007). Para Santos (1997), cada lugar é, à sua maneira, o mundo, e que a história concreta do nosso tempo, repõe a questão do lugar numa posição central.

Compreender o lugar é entender que ele está repleto de relações históricas e de vínculos afetivos. “Cada lugar geográfico concreto corresponde, em cada momento, um conjunto de técnicas e de instrumentos de trabalho, resultado de uma combinação

específica que também é historicamente determinada”, em outras palavras, os lugares são reflexos das complexidades sociais que acontecem no tempo-espaço, em uma relação dialética do global e do local, do novo e do velho (SANTOS, 1997, p. 46).

Moreira, Hespagnol (2007, p. 54) acrescentam que:

No lugar, o homem percebe o mundo através do corpo e do sentido, constitui então o espaço apropriável para viver. É necessário ser um espaço vivido, conhecido e reconhecido em toda a sua amplitude.

Nesse contexto, o lugar deve ser compreendido “enquanto um espaço vivido, construído nas relações sociais, abarca o cotidiano, a cooperação e as relações de conflito entre os indivíduos e o mundo” (MOREIRA; HESPANHOL, 2007, p. 57), isto é, o lugar é produto das relações humanas, no qual se explicita na construção de uma identidade e do sentimento de pertencimento.

A Geografia escolar no Brasil: uma sucinta contextualização histórica

De acordo com Silva, Corrêa (2014) a Geografia só passou a ser considerada como disciplina escolar no Brasil, em 1837 com a criação do Imperial Colégio Pedro II na cidade do Rio de Janeiro, tornando-se referência e parâmetro de currículo para o ensino em todo o país. Mas, o ensino era pautado em um caráter descritivo e abstrato. Os primeiros docentes eram pessoas conhecidas como de "notório saber", ou seja, eram pessoas oriundas de outras profissões, como advogados, engenheiros, médicos e seminaristas (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

Contrapondo-se a esse contexto, a adesão das produções de Delgado de Carvalho, nessa época, a citar a sua obra *Metodologia de Ensino da Geografia* publicada em 1925 foram responsáveis por um discurso mais moderno da Geografia Brasileira. Essas reflexões de Delgado de Carvalho foram facilitadas pela sua convivência com intelectuais europeus (franceses e ingleses), período em que se consolidou a Geografia Possibilista de *Vidal de La Blache* versus a Geografia Determinista alemã de *Frederich Ratzel* (MOREIRA, 2015).

É em meados do século XX que passam a ensinar de forma específica e separada, a Geografia e a História do Brasil. Cavalcanti (1998) afirma que, essa introdução da Geografia enquanto disciplina nesse período histórico, buscava a formação de cidadãos por intermédio da difusão da ideologia do nacionalismo patriótico (criar uma identidade nacional no Brasil).

Para Cassab (2009), a Geografia no Brasil só passou a ganhar uma nova dimensão, apenas na década de 1930, quando foi fundado o Curso Livre de Geografia na Universidade de São Paulo (1934) e na Universidade Federal do Rio de Janeiro (1938), (FÁVERO, 2006). A partir desse momento, é normatizado o ensino da disciplina no país e como reflexo desse processo surgem vários cursos de nível superior em Geografia nos anos seguintes, além da fundação de instituições importantes, como a Associação de

Geógrafos Brasileiros (AGB) em 1935, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1936 e o Conselho Nacional de Geografia (CNG) no ano de 1937 (SILVA; CORRÊA, 2014).

Entre os anos de 1940 a 1970 passaram a serem publicados os primeiros livros didáticos de Geografia no Brasil. As primeiras publicações tinham influência das escolas francesas, mas, depois de 1980, houveram mudanças significativas na produção acadêmica de teses, dissertações, com mais foco na economia brasileira e na interação do espaço com a sociedade, além das críticas ao ensino decorativo pela Geografia Crítica (FELICIANO, 2017).

Com a chegada da corrente humanística, o enfoque passa a ser na realidade do aluno, focando no lugar. Em 1995 tem-se a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que estabelecem alguns tipos de normas e regulamentações sobre o Ensino da Geografia Escolar, visando aproximar a disciplina do cotidiano dos alunos, de forma didática, orientados por eixos temáticos. A partir de 2018, os PCN's são oficialmente substituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (SILVA; CORRÊA, 2014).

De acordo com o Ministério da Educação (2018, p. 363), a " BNCC está organizada com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade". Pontuar-se que, apesar do espaço ser a categoria mais ampla e complexa da Geografia, é necessário que os alunos compreendam as demais categorias geográficas: Território, Região, Paisagem e Lugar (MOREIRA; HESPANHOL, 2007). Esta última categoria foi tomada como enfoque do presente trabalho.

Construção das histórias em quadrinhos: facilidades e dificuldades

De acordo com Deffune (2010, p. 159) “as HQs apresentam como essência a expressão de ideias, fatos ou acontecimentos, com abordagem crítica, satírica, cômica ou caricatural”. Nesse sentido, para facilitar a leitura das histórias em quadrinhos, é necessário a priori, pensar em alguns elementos importantes, como o enredo da história, os personagens e se possível um título, tendo em vista, que nas HQs existem uma sucessão de quadrinhos (com ou sem balões) que possibilitam sintetizar a narrativa (DEFFUNE, 2010).

Pensar esses procedimentos foi um desafio lançado para os alunos, já que além de fazer a história eles deveriam pensar em um roteiro que contemplassem a categoria Lugar e sua compreensão, como se pode ver na Figura 6:

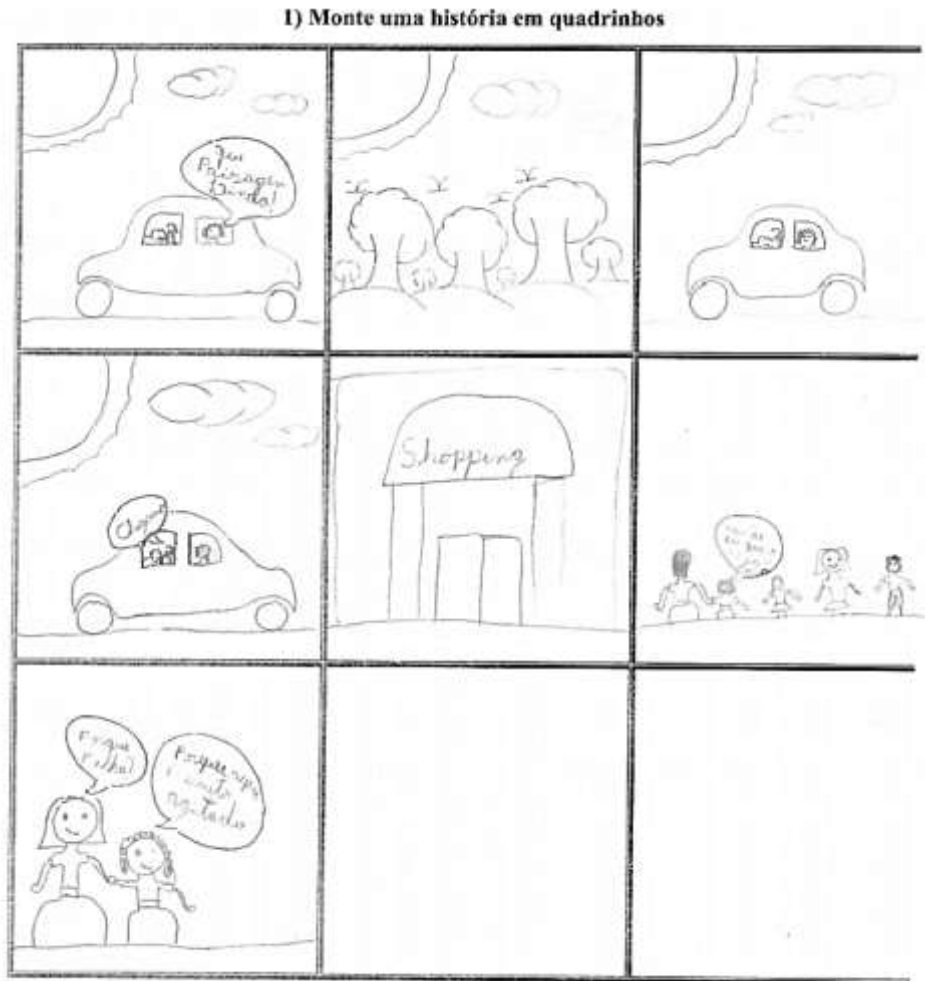
Figura 6 - História em Quadrinhos "Indo a Cidade" (feito manualmente)



Fonte: Material produzido pelos alunos, 2021.

A história em quadrinho foi produzida pelo aluno com TEA. Com o título "indo à cidade", o enredo da sua história conta que ele está no telhado de sua casa (quadrado 1), depois resolve se deslocar de sua casa e ir à cidade (quadrado 2); ao chegar na cidade ele encontra um hotel (quadrado 3), após ver o hotel o personagem resolve entrar e ao fazer isso ele diz que gostou do hotel (quadrado 4). Já na figura 7:

Figura 7- História em Quadrinhos “Passeando com a família” (feito manualmente)



Fonte: Material produzido pelos alunos, 2021.

O aluno que fez a história em quadrinhos, utilizou 7 quadrados. No primeiro quadrado existem dois personagens em um carro e a personagem do banco de trás ao olhar pela janela diz que a paisagem é linda (quadrado 1), em seguida os personagens passam por uma floresta (quadrado 2) e depois voltam a estrada em um dia ensolarado (quadrado 3), após esse momento o personagem diz que chegou ao seu destino, (quadrado 4), que era o Shopping (quadrado 5), ao entrar no shopping o personagem diz para a sua mãe que quer ir embora (quadrado 6), a mãe pergunta o porquê e a personagem responde porque aqui é muito agitado (quadrado 7), demonstrando que ela não se sentiu bem lá. Além das histórias feitas manualmente, os alunos fizeram via aplicativo, como mostra a Figura 8:

Figura 8- História em Quadrinhos “Indo na casa do tio” (elaborado no Storyboard That)



Fonte: Material produzido pelos alunos, 2021.

Para essa HQ foram utilizadas três células. A primeira tem-se um personagem que aparentemente está no centro urbano e diz que vai para casa do seu tio (quadrado 1), ao seu chegar na casa do seu tio, o personagem relata que não gostou da casa de seu tio (quadrado 2), então ele decide ir embora e vai para um ambiente com um lago e diz que a paisagem é linda e achou o lugar perfeito (quadrado 3). Na HQ da Figura 9, a pessoa que construiu também utilizou 3 células para montar o seu enredo com dois personagens:

Figura 9- História em Quadrinhos “Procurando a Igreja” (elaborado no Storyboard That)



Fonte: Material produzido pelos alunos, 2021.

A personagem da esquerda pergunta para o personagem da direita, se ele poderia dizer onde fica a igreja (quadrado 1), o outro personagem da direita diz que claro e que era só virar à esquerda e seguir em frente (quadrado 2), a personagem da esquerda agradece, ao chegar na igreja ela diz que o lugar é bonito (quadrado 3). Em outras palavras, o aluno qualificou o ambiente como um lugar bonito. Depreende-se dessa HQ, que o aluno se sente bem e considera templos religiosos como lugar.

Depois da construção dos recursos, foi aplicado um formulário diagnóstico para compreender se os alunos entenderam o lugar e se foi dinâmico utilizar o recurso. Os

alunos foram unânimes em dizer que gostaram de construir as histórias em quadrinhos, bem como conseguiram compreender o Lugar, consoante mostra a figura 10:

Figura 10- Nuvens de palavras acerca do entendimento dos alunos sobre o Lugar



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

O *feed back* dado pelos alunos apontam que as histórias em quadrinhos ajudaram na compreensão da categoria geográfica Lugar, enquanto pertencimento, espaço vivido, sensações e experiências. Uma vez as HQs “facilitam o processo cognitivo dos estudantes apresentando relação com conteúdo da aula e sendo um material diferenciado e lúdico” (PAZ; RIBEIRO, 2017, p. 124).

Ainda segundo os alunos foi divertido construir o recurso, pois tornou a aula mais interessante, inclusive, eles indicaram que queriam que o professor promovesse outros momentos em que eles pudessem usar outros recursos ou ferramentas. Considerando ainda que, a “leitura dos quadrinhos desencadeia um processo duplo –leitura de textos e leitura de imagens de forma pluralizada, em que o único caminho pré-estabelecido é o das palavras” (DEFFUNE, 2010, p. 161).

Esse processo de leitura ajuda na construção de uma interpretação crítica dos alunos sobre a sua realidade e como eles materializaram a sua compreensão do lugar nas produções. Essa percepção crítica também foi observada no trabalho de Deffune (2010, p. 168), no qual das “cinco HQs, apenas duas abordam o espaço geográfico sob a perspectiva crítica”.

Considerações Finais

A familiaridade com a tecnologia, acabou por ajudar a compreensão dos alunos acerca do Lugar, o que também foi facilitado pelo uso do aplicativo Storyboardthat, assim como a proposta da construção das HQs em que os alunos construíram histórias com um

certo grau de informações e detalhes, apontando para o engajamento destes no ato da confecção.

As histórias em quadrinhos enquanto encaminhamento metodológico e pedagógico evidenciaram ser um mecanismo facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, o conhecimento da situação e dinâmica da comunidade escolar é imprescindível antes de qualquer aplicação.

Somam-se a esses fatos, o enfoque na categoria geográfica Lugar, pois ela permite fazer uma aproximação entre o conteúdo da sala de aula com o cotidiano do alunato. Por fim, utilizar recursos que diversifiquem a aula e que sejam construídos tomando com base as vivências dos alunos, é um dos passos necessários para a construção de uma educação mais dinâmica, democrática e crítica.

Referências

- ALVES, B. F. **Histórias em Quadrinhos e Formação de Professores**: um relato de experiência na licenciatura em Pedagogia da UFRPE, 2017. IV Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos. **Anais [...]**. Escolas de Comunicações e Artes da USP, 2017. Disponível em:
http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais4asjornadas/q_e_letramentos/bruno_fernandes_alves.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.
- AZEVEDO, M. O.; OLANDA, E. R. Ensino do lugar: reflexões sobre o conceito de lugar na Geografia. **Revista Ateliê Geográfico - Goiânia-GO**, v. 13, n. 3, dez/2018, p. 136 – 156.
- CASSAB, C. Reflexões sobre o Ensino de Geografia. **Revista Geografia: Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, 2009, v. 13 n. 1, pp. 43-50.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CIEB). **Discussões sobre a Educação na Pandemia geram uma confusão de termos**: entenda os diferentes conceitos, 2020. Disponível em: <https://cieb.net.br/glossario/>. Acesso em: 24 mar. 2021.
- DEFFUNE, G. Relato de uma experiência de história em quadrinhos no ensino da Geografia. **Revista Boletim de Geografia**, v. 28, p. 157–169, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/8628>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJCMlSPfp8r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 dez. 2021.
- FELICIANO, L. A. S. O Ensino de Geografia no Brasil: do Colégio Pedro II a Universidade de São Paulo- 1837 a 1934. XIII Congresso Nacional de Educação. **Anais [...]**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25271_12024.pdf. Acesso em: 09 mar. 2021.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. Editora Paz e Terra. 1967

GOMES, P. C. C.; GÓIS, M. P. F. A cidade em quadrinhos: elementos para a análise da espacialidade nas histórias em quadrinhos. **Revista Cidades**, Presidente Prudente, v. 5, n. 7, jul/dez, 2008.

ITABORAHY, N. Z. **Uma reflexão sobre a pesquisa participante em Geografia**: lugares em construção, 2010. Disponível em: <https://www.ufjf.br/nugea/files/2010/09/Uma-reflex%C3%A3o-sobre-a-pesquisa-participante-em-Geografia.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2021.

KAMEL, C., LA ROCQUE, L. As histórias em quadrinhos como linguagem fomentadora de reflexões – uma análise de coleções de livros didáticos de ciências naturais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2011.

MÂCEDO, H. C.; SILVA, R. O.; MELO, J. A. B. O Uso das TIC'S na aprendizagem de conceitos cartográficos e geográficos no Ensino Fundamental. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 6, n. 10, p. 88-105, jan./jun. 2015.

MARANHÃO. **Decreto nº 35.672**, de 19 de março de 2020. Disponível em: <https://www.ma.gov.br/agenciadenoticias/wp-content/uploads/2020/03/DECRETO35.672-DE-19-DE-MAR%C3%87O-DE-2020.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MENDES, D. B; PINOTTI, B. R. O lugar como referência no ensino de Geografia: Contribuições do subprojeto “Fazendo Geografia por meio de projetos de trabalho” para a compreensão dos estudantes do ensino médio acerca de sua realidade local na cidade de Presidente Prudente –São Paulo. **Revista GeoAtos**. v. 1, n. 5, Presidente Prudente, 2017.

MENDES, R. A.; SOUSA, E. S.; PEREIRA, A. J. A importância da categoria lugar no ensino de Geografia: um estudo de caso na Escola Estadual modelo em Araguaína – TO. **Revista Tocantinense de Geografia**, Araguaína (TO), Ano 06, n. 11, set/dez. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2018. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 09 mar. 2021.

MIRANDA, P. P. B. Aonde você pensa que vai? Violência, medo e estigmas nas páginas dos jornais populares de São Luís – MA, 2015. XVIII Simpósio Nacional de História. **Anais [...]**. Florianópolis/ SC. Universidade de Santa Catarina, 2015. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1439851095_ARQUIVO_AONDEVOCEPENSAQUEVAI1.pdf. Acesso em: 01 abr. 2021.

MOREIRA, E. V.; HESPANHOL, R. A. M. O Lugar como uma construção social. **Revista Formação**, nº 14, volume 2, 2017, p. 48-60.

MOREIRA, R. **O Pensamento Geográfico Brasileiro**. vol. 1. As matrizes clássicas originárias. 2ª Ed. São Paulo: Contexto 2015.

PAZ, O. L. S.; RIBEIRO, I. A. História em quadrinhos na análise geográfica do século XX: proposta de encaminhamento metodológico no ensino médio. **Revista Cerrados**. 15. 107, 2017. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/321982863_Historia_em_quadrinhos_na_analise_geografica_do_seculo_XX_proposta_de_encaminhamento_metodologico_no_ensino_medio. Acesso em: 20 nov. 2021. DOI: 10.22238/rc24482692v15n22017p107a128.

PPP- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO do **Colégio Ariane**. São Luís/MA, 2018.

PONTUSHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª Ed. São Paulo. Ed. Cortez. 2009.

RAMOS, P. **Histórias em Quadrinhos na Formação de Professores: uma discussão necessária**. In: PEREIRA, S. e TOSCANO, M. (Eds.) 3º Congresso Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas. Lisboa, CECS – Universidade do Minho: 2015.

ROCHA, G. O. R. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837 - 1942)**. 1996. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

SANTOS, D. **O que é Geografia**. Apostilado, 2007. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAflwAD/que-geografia-douglas-santos>. Acesso em: 13 abr. 2021.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 2. Ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SÁ, T. Lugares e não lugares em Marc Augé. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**. v.26. n.2, 209-229. DOI: 10.1590/S0103-20702014000200012.

SHERMAN, A. **O que é um Storyboard**. Disponível em: <https://www.storyboardthat.com/pt/blog/e/o-que-%C3%A9-um-storyboard>. Acesso em: 28 fev. 2021.

SILVA, E. C. O.; CORRÊA, G. D. Desafios e Perspectivas da Geografia Escolar do Século XXI, 2014. VII Congresso Brasileiro de Geógrafos. **Anais [...]**. Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2014. Disponível em: http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404430936_ARQUIVO_Osdesafioseperspectivasdageografiaescolarnoseculoxxi.pdf. Acesso em: 09 mar. 2021.

SILVA, P. A. Prática pedagógica dos docentes. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 06, ed. 02, vol. 06, 2021, pp. 117-125. Fevereiro de. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/pedagogica-dos-docentes>. Acesso em: 29 nov. 2021. DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/pedagogica-dos-docentes.

TUAN, Yi Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

TUAN, Yi Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Trad. Livia de oliveira. DIFEL: São Paulo, Rio de Janeiro, 1980.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: W. Vergueiro; P. Ramos (Orgs), **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. (pp.9-42). São Paulo: Contexto, 2009.

VIEGAS, C. G. **História da Educação**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2007, 328 p.

Recebido: 15.08.2021

Aprovado: 10.12.2021

O referencial freireano e as pesquisas sobre formação inicial de professores na área das ciências da natureza: considerações iniciais

Freirean framework in science teacher education researches: early considerations

Pedro Neves da Rocha¹
Renato Eugênio da Silva Diniz²

Resumo

Este trabalho consistiu na caracterização geral das inserções da perspectiva freireana em pesquisas sobre formação inicial de professores das ciências da natureza (EC), focalizada em 16 artigos publicados de 2010 a 2020, e 21 teses e dissertações publicadas entre 2015 e 2020. A partir da Análise de Conteúdo, as unidades foram levantadas e analisadas por três processos: quantificação das menções nos artigos; levantamento das seções de teses e dissertações com menções a Freire; e categorização das menções nas dimensões ontológica, gnosiológica, metodológica, e transformação da realidade. Como resultados, evidenciamos que metade dos artigos trouxe até 5 menções ao referencial. Para as teses e dissertações, observamos que 21 pesquisas mencionaram Freire nas seções introdutórias, enquanto 17 também utilizaram seu referencial em discussões e conclusões, e 9 também basearam suas metodologias na perspectiva freireana. Ademais, notamos que a dimensão ontológica apareceu em todos os trabalhos, seguida da dimensão de transformação da realidade (em 30 pesquisas), gnosiológica (24) e metodológica (19). Assim, concluímos ser urgente uma maior aproximação do referencial freireano à formação de professores do EC, principalmente em âmbito metodológico.

Palavras-chave: Paulo Freire. Ensino de ciências. Formação de professores. Formação inicial docente. Revisão bibliográfica.

Abstract

This paper consisted of a general characterization of the insertions of the Freirean perspective in research on natural science teacher's initial training, focused on 16 articles published from 2010 to 2020, and 21 theses and dissertations published between 2015 and 2020. Based on Content Analysis, the units were analyzed by three processes: quantification of mentions in the articles; exploration of theses' and dissertations' sections with references to Freire; and categorization of mentions into ontological, gnosiological, methodological and reality transformation dimensions. As a result, we

¹ Doutorando em Educação para a Ciência – Faculdade de Ciências de Bauru/SP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". E-mail: pedro.n.rocha@unesp.br

² Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas e Ciências da Nutrição e Alimentação – Instituto de Biociências de Botucatu/SP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". E-mail: renato.es.diniz@unesp.br

show that half of the articles brought up to 5 mentions to the framework. For theses and dissertations, we observed that 21 researches mentioned Freire in the introductory sections, while 17 also used his framework in discussions and conclusions, and 9 also based their methodologies on the Freirean perspective. Furthermore, we note that the ontological dimension appeared in all researches, followed by the dimensions of reality transformation (30 studies), gnosiological (24) and methodological (19). Thus, we conclude that it is to bring the Freirean framework closer to teacher training in the natural sciences, in its diversity of aspects, mainly in the methodological scope.

Keywords: Paulo Freire. Science teaching. Teacher education. Preservice teacher training. Literature survey.

Introdução

Este trabalho consiste em um breve levantamento bibliográfico de pesquisas recentes na área de formação inicial de professores da área de Ensino de Ciências da Natureza (EC). A opção pela delimitação na intersecção destas áreas específicas justifica-se pelo fato de que este levantamento consistiu em uma etapa inicial de uma pesquisa de doutorado, voltada a formação inicial de professores de ciências da natureza orientada pela perspectiva freireana (FREIRE, 1978, 1992, 2000, 2007, 2011, 2014).

Consideramos importante e necessária essa aproximação, uma vez que a formação de professores – especialmente na área do EC – é tomada por uma perspectiva de racionalidade técnica. Ao longo do século XX, de acordo com Nardi e Cortela (2015) e Saviani (2002, 2005, 2007, 2011), é possível notar diversas tendências em disputa de interesses e poderes: concepções tradicionais, ou pragmáticas “renovadas”, concepções não-críticas e críticas, hegemônicas e contra hegemônicas. No caso da educação brasileira, também é marcante um dualismo entre a escola proposta às elites, e a escola (ou sua ausência) destinada às classes trabalhadoras (MOREIRA, 1992; SAVIANI, 2002, 2005, 2007, 2011; MARCÍLIO, 2005; VECHIA, 2005; FREITAS; BICCAS, 2009; LIBÂNEO, 2012; BARCELOS, 2017; BOURDIEU, 2017).

Além disso, diversos autores desvelaram como os interesses do mercado financeiro e da ideologia capitalista contemporânea estiveram presentes e se intensificaram ao intervir na educação brasileira, especialmente a partir da metade do século XX e na redemocratização neoliberal. Deste processo de racionalização instrumental, a carreira docente foi cada vez mais proletarizada (FREIRE, 1992, 2007, 2011, 2014; ALTMANN, 2002; CONTRERAS, 2002; DUARTE, 2003; BASTOS *et al.*, 2011; SAVIANI, 2011; LIBÂNEO, 2012; LEMES, 2013; CHASTEEN, 2016; GIMENES, 2016; NARDI; CORTELA, 2015; SGUISSARDI, 2015).

Neste contexto, se faz necessário desenvolver um processo formativo de professores que vise superar tais visões distorcidas do trabalho científico, e promover a

apropriação de princípios, metodologias e estratégias de ensino diversificadas. Dentre elas, consideramos a Educação Libertadora, em uma perspectiva freireana (FREIRE, 1978, 1992, 2000, 2007, 2011, 2014) como de grande potencial para contribuir com a superação da problemática abordada neste projeto.

A Educação Libertadora freireana está apoiada na perspectiva da problematização e dialogicidade, sob um viés crítico-transformador. Para o autor (FREIRE, 2011), a problematização é o processo que visa a superação de uma situação-limite. Esta, por sua vez é a própria condição de dominação dos sujeitos; são as fronteiras entre o ser e o ser mais. Freire (2011) denomina esse processo como humanização (em contraposição à hominização, que é o condicionamento às situações de opressão).

Por esse motivo, compreendemos que uma educação crítica está sempre alinhada ao objetivo de transformação da realidade. O autor distingue a espécie humana dos outros animais a partir da indissociabilidade de nossa atividade transformadora e nossa historicidade, a consciência de nossa atividade e de suas finalidades. Neste contexto, a humanização mostra-se como um processo dialógico, problematizador e crítico. Por estar baseado nesses preceitos, Freire (*ibid.*) considera que o processo histórico de humanização dos oprimidos é justamente a subversão, a libertação.

Mais além, o autor afirma que este processo deve ocorrer de maneira coletiva. Segundo Freire (2011, p. 71), "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (FREIRE, 2011, p. 71). Somado a isso, "não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico." (FREIRE, 2011, p. 114). Através do diálogo, é possível promover o compartilhamento da visão de mundo de cada sujeito, a qual reflete a posição e situação de cada um no mundo.

Freire (*ibid.*) considera, ainda, que tal transformação é dialética, pois ocorre através da práxis: apropriação e produção de conhecimentos teóricos articulados às ações práticas. Para o autor, portanto, as situações-limite consistem em problemas que exigem respostas em nível intelectual e prático. Por ser dialético, esse movimento é dinâmico: origina-se no todo, direciona-se à parte, e retorna ao todo. Parte do concreto, caminha para o abstrato e retorna ao concreto.

Em relação à formação de professores, consideramos que é importante promover no momento de formação inicial uma experiência concreta de uma educação crítica. Assim, o objetivo deste levantamento consiste em inferir as relações estabelecidas e explorações realizadas entre a perspectiva freireana e a formação inicial de professores, em publicações recentes. Dessa maneira, é possível compreendermos as diferentes abordagens realizadas por pesquisadores, buscando reforçar e expandir pontos frutíferos para o desenvolvimento das pesquisas neste recorte de área. Por outro lado, a partir do levantamento é possível explicitarmos pontos que necessitem de maior aprofundamento e maior exploração.

Metodologia

Para este levantamento foi utilizado o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL, 2020), limitado por nós exclusivamente a artigos. A partir dos descritores “Freire” e “formação professores”, delimitado o período entre 2010 e 2020, foram encontrados inicialmente 1074 artigos. Já para as teses e dissertações, utilizamos a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A partir dos descritores “Paulo Freire”, “Professores – Formação”³; “Ensino de Ciências”, encontramos 437 publicações de diversas áreas. A partir dos resultados, foram lidos os títulos, resumos, referenciais, e quando necessário partes do corpo dos textos integrais. Após a triagem, foram selecionados 16 artigos, 11 dissertações e 10 teses que encontravam-se especificamente dentro da área de ensino das ciências da natureza (biologia, física e química), ao mesmo tempo que voltavam-se à formação inicial de professores.

Para análise dos trabalhos encontrados, utilizamos a Análise de Conteúdo. Esta consiste em uma técnica quali-quantitativa de tratamento de dados escritos ou gráficos, criada no contexto nos anos de 1940 para análise de mídias e políticas no contexto bélico (BARDIN, 1977). Posteriormente, a técnica migrou para a academia, onde sofreu reflexões críticas e extrapolou seu caráter instrumental inicial (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016). Em suma, a Análise de Conteúdo ocorre via: desmontagem de um enunciado (descontextualizado também das condições de produção); definição de unidades de registro, unidades de contexto e unidades de enumeração; categorização de forma *a priori*, *a posteriori* ou mista (VALA, [s.d]).

Reconhecemos a limitação qualitativa desta técnica, dada sua fundamentação numa visão analítico-objetivista. Neste caso, a Análise de Conteúdo parte do pressuposto que elementos do enunciado podem ser compreendidos de forma pura, totalmente alienados entre si e de seu contexto. Tal concepção pode resultar em certos conflitos com um paradigma crítico-dialético, como a perspectiva freireana. Tal conflito manifestou-se, por exemplo, na categorização de unidades deste trabalho, que de fato não são independentes para Freire, mas sim, fazem parte de um todo sistêmico, com significado residente na síntese dos elementos.

Mesmo assim, considerando estas limitações e ressaltando que nossa categorização reconhece a interdependência dos elementos, analisamos as diversas menções à perspectiva freireana contidas nos artigos encontrados, quantificamos e

³ Ratificamos o uso apenas do descritor “Formação – Professores”, e não utilização de outros termos recorrentes na área (tais como “formação docente” e semelhantes) pois o sistema de buscas do BDTD possui descritores pré-determinados no campo “assunto”, justamente para garantir que pesquisas de mesmo tópico fiquem interligadas no Banco de Dados.

classificamos as mesmas segundo eixos do pensamento de Paulo Freire (a partir das unidades de registro, contexto e enumeração) em 4 categorias: *Dimensão ontológica*; *Dimensão gnosiológica*; *Dimensão metodológica*; *Dimensão Transformação da realidade*. O processo de criação das categorias foi realizado *a posteriori*. Ou seja, após a leitura de todos trabalhos, elaboramos as categorias a partir de pontos centrais evidenciados naqueles.

A categoria de *Dimensão ontológica* abarcou unidades que diziam respeito às atitudes dos sujeitos. Por exemplo, postura crítica, dialógica, problematizadora, participativa, afetiva, humilde, relações interpessoais, dentre outras. Já a categoria *Dimensão gnosiológica* abarcou princípios freireanos relativos à natureza do conhecimento. Por exemplo natureza coletiva, colaborativa, dialética, interdisciplinar, histórica, contraditória, materialista do conhecimento. Em terceiro lugar, foi elaborada a categoria de *Dimensão metodológica*. Esta reuniu unidades relacionadas com o processo de ensino e de aprendizagem propriamente dito. Como exemplo, podemos indicar a Investigação Temática e Temas Geradores (FREIRE, 1978, 1992, 2000, 2007, 2011, 2014).

Por fim, foi elaborada a categoria *Transformação da realidade*. Nela, foram incluídas críticas e denúncias sobre a sociedade (tais como as condições de dominação, a educação bancária), além de maneiras e anúncios de superação de tais contradições e opressões (FREIRE, 2011). Ressaltamos que as unidades de registro e contexto abarcadas nesta categoria poderiam ter sido classificadas em quaisquer outras. Entretanto, a opção por discriminar esta categoria se deu ao fato de que, apesar de a proposição de transformação da realidade e emancipação coletiva dos sujeitos ser uma parte essencial e inalienável da perspectiva freireana (FREIRE, 1978, 1992, 2000, 2007, 2011, 2014), não foram em todos os casos que esse compromisso – essência de qualquer pedagogia crítica – se fez presente. Assim, a discriminação desta categoria visou justamente buscar a presença explícita do viés crítico e transformador da Pedagogia Libertadora nos trabalhos.

Resultados e Discussão

Para facilitar a apresentação dos dados, os artigos foram correlacionados com códigos de A1 a A16 para artigos, D1 a D11 para dissertações e T1 a T10 para teses, apresentados na Quadro 1.

Quadro 1: Correlação entre códigos, publicações e disciplinas

Área	Cód.	Referência	Área	Cód.	Referência
Biologia	A1	Lima; Ferreira (2018)	Química	D6	Ferreira (2015)
	A2	Morais; Albino (2015)		D7	Mori (2019)
	D1	Oliveira (2016)		D8	Tadeu (2018)

	D2	Mackeivicz (2017)		D9	Silva (2018)
	T1	Araújo (2018)		T3	Nogueira (2018)
Física	A3	Gelhen <i>et al.</i> (2016)		T4	Gondim (2019)
	A4	Roso <i>et al.</i> (2015)		T5	Rigue (2020)
	A5	Watanabe-Caramello <i>et al.</i> , (2012)		T6	Leite (2015)
	A6	Costa Junior <i>et al.</i> , (2019)	Ciências da Natureza	A13	Nicolodi; Silva (2016)
	D3	Vieira (2018)		A14	Rezende; Ostemann (2020)
	D4	Vargas (2018)		A15	Lima <i>et al.</i> (2020)
	T2	Cardoso (2019)		A16	Neres; Gehlen (2018)
Química	A7	Gonçalves <i>et al.</i> (2012)		D10	Salgueiro (2019)
	A8	Brito <i>et al.</i> (2012)		D11	Guaita (2015)
	A9	Pinto; Maciel (2014)		T7	Dalmolin (2020)
	A10	Silveira; Zanetic (2016)	T8	Gimenes (2016)	
	A11	Altarugio; Varone (2016)	T9	Cunha (2017)	
	A12	Weber <i>et al.</i> (2012)	T10	Melo (2019)	
	D5	Martins (2016)			

Fonte: Elaborado pelos autores.

O Quadro 1 foi organizado da seguinte maneira. A partir da leitura dos elementos pré-textuais das pesquisas (título, resumo, entre outros), foi inferida a área focalizada em cada uma delas. Diversas vezes, esta foi condicionada ao próprio curso abarcado em cada trabalho (por exemplo, licenciatura em ciências biológicas, licenciatura em física, etc.). Já os trabalhos considerados como parte da área “Ciências da Natureza” consistiram em pesquisas que abordaram diversos cursos ao mesmo tempo, como, por exemplo, as pesquisas de Salgueiro (2019) e Gimenes (2016), que contaram com a participação de licenciandos em física, biologia e química.

Já no Quadro 2, apresentamos o levantamento da incidência do pensamento freireano nas pesquisas. Em relação aos artigos, foram quantificadas as menções a Paulo Freire ao longo de cada publicação. Além disso, tanto para os artigos como para as teses e dissertações, contabilizamos a diversidade de categorias às quais as menções ao referencial freireano presentes nas pesquisas foram classificadas. Assim, buscamos analisar o grau de presença e diversidade da mobilização do referencial freireano na seleção de trabalhos.

Quadro 2: Incidência do pensamento freireano nas publicações

Quantidade de inserções	Artigos	Total de artigos	Diversidade de inserções	Publicações	Total de trabalhos
Entre 1 e 5	A1, A2, A3, A8, A9, A11, A14, A15.	8	1 categoria	A7, A12, D1, T3	4
Entre 6 e 10	A5, A6, A11.	3	2 categorias	A1, A3, A8, A11, D5, D6.	6
Entre 11 e 15	A13.	1	3 categorias	A2, A6, A9, A13, A14, D2, D3, D7, D9, D10, T2, T5, T8.	13
Mais de 15	A4, A7, A9, A16.	4	4 categorias	A4, A5, A7, A9, A15, A16, D4, D8, D11, T1, T4, T6, T7, T9, T10	15

Fonte: Elaborado pelos autores.

Essa busca foi justificada pelo fato de que notamos que alguns trabalhos utilizaram-se deste referencial de forma pontual – seja apenas como poucas ou até uma única citação isolada; seja abordando apenas alguma dimensão categorizada (normalmente, a ontológica). Esta constatação apoia-se também em outras pesquisas mais amplas de estado da arte (VIVEIRO *et al.*, 2015; ZANCUL *et al.*, 2015; ZANCUL; VIVEIRO, 2017, 2019; PIERONI *et al.*, 2019), que notaram em diferentes recortes temporais e de área – a partir de 2008, em artigos do EC e da Educação Ambiental – semelhante lacuna na apropriação do referencial freireano. Após o levantamento, constatamos que em nossa seleção, metade dos artigos trouxeram até 5 menções ao autor. Em alguns casos, houve apenas uma única citação isolada. Além disso, constatamos que a diversidade do pensamento freireano também não foi tão abordada por quase 1/4 das publicações, que se ativeram apenas a uma ou duas categorias.

No Quadro 3, a seguir, apresentamos as seções das teses e dissertações em que o referencial freireano é utilizado.

Quadro 3: Seções em que o referencial freireano é abordado.

Seções	Publicações	Total de trabalhos
Introdução e fundamentação teórica	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10	21
Discussão e conclusão	D2, D3, D4, D5, D8, D9, D10, D11, T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T9, T10	17
Metodologia	D3, D4, D8, D10, T1, T4, T6, T9, T10	9

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em relação às menções ao autor nas seções das teses e dissertações, todas as pesquisas fizeram referências a Freire nas seções introdutórias. Já 17 pesquisas também o trouxeram nas discussões e conclusões. Entretanto, apenas 9 pesquisas trouxeram o autor na seção de métodos. Assim, consideramos que há um distanciamento entre Freire e as metodologias das pesquisas do recorte definido. Portanto, julgamos importante que a questão metodológica seja explorada em maior profundidade, uma vez que a própria noção de pesquisa e ensino para Freire (2011) relaciona-se ao conceito de práxis, ou seja, a

unidade dialética entre teoria e prática. Assim, condiz com o referencial que as pesquisas concretizem nas práticas investigativas os princípios desenvolvidos pelo autor.

Acerca da elaboração das categorias a partir da análise das unidades, ressaltamos que elencamos unidades de registro semânticas e não formais. Ou seja, buscamos inferir o significado das unidades dentro da sua unidade de contexto, não focando apenas na forma (palavra em si). Isso se deve ao fato de que há, por um lado, uma polissemia de termos, bem como existem, por outro lado, sinônimos ou inflexões para uma mesma ideia. No Quadro 4 são apresentadas todas as unidades de registro elencadas para cada categoria. Já no Quadro 5, em sequência, apresentamos as publicações com menções ao pensamento freireano (FREIRE, 1978, 1992, 2000, 2007, 2011, 2014) classificados em cada categoria.

Quadro 4: Unidades de registro elencadas para cada categoria

Categoria	Unidades de registro
Dimensão ontológica	Reflexão, pensamento crítico; relação social; relação dialética entre educador-educando; colaboração; democratização; participação; tomada de decisão; contextualização; politização; práxis; problematização; autonomia; pedagogia da pergunta; pedagogia da escuta; diálogo; dialogicidade.
Transformação da realidade	Formação crítica; curiosidade ingênua e curiosidade epistemológica; superação de senso comum; inédito viável; transformação da realidade; consciência mágica, ingênua e reflexiva; consciência real e consciência possível; libertação; emancipação; superação de dominação/da opressão/da desigualdade; relação opressor-oprimido; passividade; transmissão; imposição; formar X treinar; ensinar X transferir; educação bancária; hominização/desumanização; cultura do silêncio.
Dimensão metodológica	Problematização; temas geradores; palavra geradora; círculo de cultura; abordagem temática; análise da realidade; codificação; situação-limite; teorização; diálogos descodificadores; sistematização; redução temática; estrutura vertical e horizontal do conhecimento.
Dimensão gnosiológica	Construção coletiva, colaborativa, dialógica, dialética; dialética entre ensinar-aprender; interdisciplinaridade; historicidade; contradição; materialidade do conhecimento; incompletude do saber; rigorosidade metódica.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 5: Categorização das menções nas publicações analisadas

Categoria	Publicações	Total de trabalhos
Dimensão ontológica	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10.	37
Transformação da realidade	A2, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A11, A13, A14, A15, A16, D2, D3, D4, D5, D7, D8, D9, D10, D11, T1, T2, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10.	30
Dimensão gnosiológica	A1, A4, A5, A7, A9, A15, A16, D2, D3, D4, D6, D8, D9, D10, D11, T1, T2, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10.	24
Dimensão metodológica	A3, A4, A5, A6, A7, A9, A13, A15, D4, D7, D8, D11, T1, T4, T6, T7, T9, T10.	19

Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir da distribuição de menções nos trabalhos, foi possível tecer algumas considerações. Em primeiro lugar, notamos que o aspecto mais abordado do referencial freireano, neste recorte, foi o aspecto ontológico – presente na totalidade daqueles. Ou seja, as discussões de Freire sobre as atitudes dos indivíduos ou de sua inter-relação são bem difundidos e apropriados nestes trabalhos relacionados à formação de professores e a prática de sala de aula. Compreendemos que isso pode ter sido propiciado principalmente pela maneira como Freire desenvolve suas ideias em certas obras. Por exemplo, em obras como “*Cartas a Guiné-Bissau*” (FREIRE, 1978); “*Pedagogia da autonomia*” (Idem, 2014); “*Pedagogia da indignação*” (Idem, 2000); “*Professora sim, tia não*” (Idem, 1997) é notória a forma como Freire se dirige ao educador, partilhando a sua maneira de compreender uma boa prática educativa, a partir do gênero de cartas pedagógicas. Acreditamos que esta retórica utilizada pelo autor incentive estudiosos de seu referencial a também direcionarem seus olhares à maneira como os sujeitos atuam.

Ainda assim, vimos que Freire também foi resgatado pelos autores para refletir sobre a natureza do conhecimento em si. Novamente, retomamos a ressalva já descrita acima, sobre a incapacidade de alienar dimensões gnosiológica e ontológica, para Freire. Ao contrário, o autor considera a subjetividade como parte integrante do próprio conhecimento – e por isso valoriza tanto o compartilhamento de saberes. Dito isso, essa categoria abarcou inserções que centravam-se prioritariamente na natureza do conhecimento, em primeiro plano, ainda que a subjetividade do mesmo pudesse estar também presente. Acreditamos que, justamente por essa impossibilidade, na perspectiva freireana, de separar sujeito cognoscente e objeto cognoscível, houve pouco mais de 2/3 dos trabalhos abordando este aspecto: 24 de 37 publicações

A categoria metodológica, por sua vez, se fez presente em 19 dos 37 trabalhos analisados; metade dos mesmos. Pela leitura dos mesmos, consideramos que isso é consequência do próprio distanciamento do trabalho direto de Freire com o Ensino de Ciências (EC) e mesmo da modalidade regular da Educação Formal. Como aponta Lima

(2014), Paulo Freire teve grande parte da sua experiência profissional relacionada à alfabetização de adultos trabalhadores; seja no Brasil, seja no exterior. Neres e Gehlen (2018) apontam que Freire surge como pressuposto teórico para o EC intermediado por propostas metodológicas elaboradas por outros autores da área: Delizoicov, Angotti, Pernambuco, Saul, dentre outros. De fato, o aspecto de teor mais metodológico de alguns trabalhos analisados apoiou-se em outras referências, como a Abordagem Temática Freireana (GEHLEN *et al.*, 2014; ROSO *et al.*, 2015; NERES; GEHLEN, 2018), Práxis Curricular via Tema Gerador (GEHLEN *et al.*, 2014), Abordagem CTS (PINTO; MACIEL, 2014; ROSO *et al.*, 2015), Experimentação (WEBER *et al.*, 2012; GONÇALVES *et al.*, 2019), Jogos Didáticos (BRITO *et al.*, 2012), Aprendizagem por Projetos (NICOLODI; SILVA, 2016) ou mesmo a Aprendizagem Significativa (COSTA JUNIOR *et al.*, 2019). Neste contexto, a concepção freireana surgia como princípio orientador em um nível mais basilar das propostas, indiretamente presente nas metodologias de pesquisa dos diferentes trabalhos.

Por fim, julgamos importante ter discriminado a defesa explícita com a transformação da realidade na última categoria. Como dito anteriormente, compreendemos que este elemento é essencial na Pedagogia Libertadora, e em todas as correntes pedagógicas que se reconhecem como críticas. Por outro lado, percebemos que em alguns casos a discussão sobre a superação das opressões, da condição de dominação, o compromisso com a emancipação, e outras manifestações de uma perspectiva transformadora ficam implícitos ou não se manifestam em alguns trabalhos. Tal constatação é evidenciada, neste recorte, a partir dos trabalhos com menções classificadas nesta categoria (30 entre os 37 trabalhos). Ressaltamos mais uma vez: não há como compreender todas as discussões de Freire, seja em relação à natureza do conhecimento, à natureza do sujeito, ou dos processos educativos, sem vislumbrar seu compromisso com a transformação social. É marcante que boa parte dos trabalhos analisados trouxeram esse compromisso explícito. Por outro lado, nos parece que algumas releituras e recortes sobre autor deixaram implícito ou se distanciaram desta dimensão crítica.

Como exemplo, podemos citar os conceitos de Problematização e Dialogicidade. Em alguns trabalhos, principalmente por estarem relacionadas ao Ensino de Ciências da Natureza, parecem interpretar a problematização simplesmente como elaboração ou resolução de problemas (por vezes numa perspectiva mecanicista, pragmática ou de racionalidade técnico-instrumental). Freire (2011), ao contrário, considera que a Problematização diz respeito especificamente ao desvelamento das situações-limites dos sujeitos, ou seja, sua condição de opressão. Já a Dialogicidade é por diversas vezes apropriada em trabalhos como mero diálogo, a simples relação comunicativa entre sujeitos. Em contrapartida, Freire (2011) vê na Dialogicidade o principal meio de desvelar as situações-limite problematizadas, bem como teorizá-las e decodificá-las (após o

processo de codificação nos Círculos de Cultura), para que se possa buscar a superação de tais situações-limite, via práxis. Se por um lado, tanto a Problematização como a Dialogicidade são partes integrantes do processo de libertação para Freire, por outro, nos parece ocorrer um certo reducionismo ou operacionalização destas ações, em algumas apropriações pontuais do referencial freireano.

Considerações finais

A partir do levantamento bibliográfico realizado, pudemos tecer as seguintes considerações referentes a este recorte espacial e temporal de publicações voltadas à formação de professores das diversas ciências da natureza. Acerca da profundidade da apropriação da perspectiva freireana, concluímos que metade dos artigos analisados trouxe até 5 menções ao autor, em alguns casos chegando apenas a uma única citação. Além disso, 10 das 37 publicações se ativeram a 1 ou 2 categorias elaboradas nesta análise.

Outros levantamentos mais amplos (VIVEIRO *et al.*, 2015; ZANCUL *et al.*, 2015; ZANCUL; VIVEIRO, 2017, 2019; PIERONI *et al.*, 2019), que dialogam com o presente trabalho, evidenciaram de 60 a 115 artigos embasados em Freire, publicados em revistas específicas da área de EC e Educação Ambiental, a partir de 2008. Além disso, segundo levantamento de Green (2016) à *London School of Economics and Political Science*, a obra *Pedagogia do Oprimido* foi a terceira obra mais citada no mundo, na área das ciências humanas. Portanto, notamos uma disparidade entre as referências a Freire em sua totalidade, em contraposição aos recortes do EC da formação de professores desta área.

Ainda em relação às categorias, evidenciamos que o referencial freireano foi mais relacionado à dimensão ontológica (natureza dos sujeitos) neste recorte. Todas as obras trouxeram discussões de Freire referente às atitudes e valores humanos. Consideramos que isso é reflexo da própria abordagem do autor, que em diversos momentos costuma focalizar suas falas e reflexões à própria ação dos sujeitos cognoscentes. Freire, como defensor de um posicionamento crítico e humanista, enxerga na atividade ativa e coletiva das pessoas o principal meio de superação das condições de dominação vivenciadas.

Já as discussões de Freire sobre a natureza do conhecimento em si encontraram-se presente em menor escala (em 24 das 37 das obras selecionadas). Consideramos que essa menor presença se relaciona com a própria perspectiva dialética do autor, que compreende que objeto cognoscível é inseparável de sujeito cognoscente, bem como de sua historicidade e contextualização (FREIRE, 2011). Além disso, Freire costuma direcionar seus escritos a educadores e educandos, focalizando nas suas posturas (FREIRE, 1978, 1992, 2000, 2007, 2011, 2014). Assim, foram poucos os casos que as obras levantadas discutiram alguma dimensão gnosiológica isolada da ontológica.

Por outro lado, a dimensão metodológica do pensamento freireano esteve presente em metade dos trabalhos. Neste recorte, notamos que 19 dentre as 37 publicações que incluíram metodologias pedagógicas freireanas de fato. Consideramos que isso se deve ao fato de que Freire tem o cerne de sua experiência em áreas mais distantes do EC em modalidade regular (LIMA, 2014). Por outro lado, diferentes autores desenvolveram metodologias para o EC baseadas no pressuposto freireano (GEHLEN et al., 2014). Assim, os trabalhos da área de EC levantados, em sua maioria, traziam Freire como fundamentação em nível mais basilar, enquanto buscavam outros referenciais para procedimentos pedagógicos: Abordagem Temática Freireana, Abordagem CTS, Experimentação, Aprendizagem por Projetos, Jogos Didáticos. Mesmo assim, a orientação por princípios freireanos – de dialogicidade, autonomia, problematização, compromisso com a transformação do mundo, visão dialética e crítica acerca dos conhecimentos – esteve presente nas pesquisas, de maneira positiva.

Por fim, buscamos explicitar na categoria de Transformação da realidade o grau de aproximação das publicações com a essência da Educação Libertadora: o desvelamento e superação das condições de opressão. Apesar de esta essência ser inalienável da perspectiva freireana, foi possível notar que alguns trabalhos não explicitaram seu viés emancipatório. Por um lado, grande parte dos trabalhos (30 dos 37) abordaram abertamente o compromisso com a libertação, enquanto alguns não o fizeram. Atentamos ao risco de não se explicitar tal essência, pois é possível que – não só nas publicações acadêmicas mas no próprio cotidiano pedagógico – haja um reducionismo ou distorção de ideias freireanas compromissadas com a emancipação. Citamos, por exemplo, o próprio diálogo e a problematização. Enquanto aquele pode às vezes ser tratado como a mera comunicação, esta pode ser também entendida como simples resolução operacional de problemas. Ressaltamos que é imprescindível que em qualquer vertente crítica de educação (freireana ou outras), nunca podemos perder de vista o viés intrinsecamente libertador e transformador que permeia as mesmas. É significativo ressaltar que boa parte dos trabalhos trazem explicitamente estes valores, ainda mais na área de Ensino de Ciências da Natureza, que pode em certos casos recair em uma visão positivista – de falsa neutralidade – sobre os conhecimentos científicos. Freire considera importante que os conhecimentos sejam mobilizados de forma crítica, comprometidos com a investigação e superação coletiva das situações-limite:

E não se diga que, se sou professor de biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo apenas ensinar biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política. Como se a vida, a pura vida, pudesse ser vivida de maneira igual em todas as suas dimensões na favela, no cortiço ou numa zona feliz dos "Jardins" de São Paulo. Se sou professor de biologia, obviamente, devo ensinar biologia, mas, ao fazê-lo, não posso seccioná-la daquela trama. (FREIRE, 1992, p. 40)

Assim, concluímos e defendemos que seja cada vez mais necessária e urgente a aproximação das ideias de Paulo Freire, bem como de vertentes críticas como um todo,

da área do EC, justamente por estar fortemente atrelado (tanto no senso comum como no ensino tradicional) a um viés de racionalidade técnico-instrumental, o que Freire (2011) denota como Educação Bancária. De maneira alguma Freire nega a importância da ciência, da técnica e da tecnologia. Entretanto, o autor se contrapõe a uma dicotomização baseada em percepções orientadas por um Determinismo Tecnológico – em que a técnica e tecnologia são vistas como instrumentos autônomos e neutros, condicionantes da história e da sociedade; de forma positiva ou negativa (CORRÊA; GEREMIAS, 2015). Freire enxerga a relação entre sociedade e técnica de forma dialética, criticando tal dicotomia:

[...] pensando, ingenuamente, que existe o dilema humanismo-tecnologia. E, respondendo ao desafio do falso dilema, opta pela técnica, considerando que a perspectiva humanista é uma forma de retardar as soluções mais urgentes. O erro desta concepção é tão nefasto como o erro da sua contrária – a falsa concepção do humanismo, que vê na tecnologia a razão dos males do homem moderno. E o erro básico de ambas, que não podem oferecer a seus adeptos nenhuma forma real de compromisso, está em que, perdendo elas a dimensão da totalidade, não percebem o óbvio: que humanismo e tecnologia não se excluem. Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa. Por isso também não posso reduzir o homem a um simples objeto da técnica, a um autômato manipulável. (FREIRE, 2007, p. 22)

Além disso, se faz mais urgente ainda que ocorra esta aproximação à formação inicial de professores, por se tratar de um importante momento de construção da prática docente. Segundo Freire (2014, p. 87):

É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor. Para isso, como aluno de hoje que sonha com ensinar amanhã ou como aluno que já ensina hoje devo ter como objeto de minha curiosidade as experiências que venho tendo com professores vários e as minha própria, se as tenho, com meus alunos. (FREIRE, 2014, p. 87)

Em suma, após realizar este breve levantamento bibliográfico do recorte específico de formação inicial de professores de ciências da natureza, interseccionado com a perspectiva freireana, concluímos que há nas pesquisas diversas contribuições para a formação docente. Estas possuem um grande potencial de se projetarem e refletirem na prática educativa na área de Ensino de Ciências da Natureza. Dessa maneira, é possível contribuirmos para desconstrução de vieses mais ingênuos e idealizados das ciências da natureza, como a visão absoluta, neutra, alienada, técnico-instrumental, que permeia a área. Assim, consideramos necessária a intensificação e aprofundamento da exploração da perspectiva freireana nesta área de formação de professores.

Referências

- ALTARUGIO, Maisa Helena; VARONE, María Cándida. Sociodrama pedagógico: uma proposta para a tomada de consciência e reflexão docente. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 1, p. 31-55, 2016.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 77-89, 2002.
- ARAÚJO, Wanna Santos. **Uma prática dialógica com aproximações da educação CTS: propostas emancipatórias no estágio dos licenciandos em ciências biológicas**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- BARCELLOS, Marcília Elis, SOUSA, Elisabeth Gonçalves de; FONTANA, Laura Roberta; TOLEDO, Soraia Wanderosck, BRAGA JUNIOR, Celso. A reforma do ensino médio e as desigualdades no Brasil. **Revista brasileira da educação profissional e tecnológica**, v. 2, n. 13, p. 118-136, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASTOS, Fernando *et al.* Considerações sobre dificuldades enfrentadas por professores de ciências e matemática em seu cotidiano de trabalho. **Anais... VIII ENPEC**, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: As desigualdades frente à escola. In: **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. **Portal de Periódicos CAPES/MEC**, 2020. Disponível em: <<http://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>> Acesso em 10 jan. 2020.
- BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**, 2020. Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/>> Acesso em 10 jan. 2020.
- BRITO, Lya Christina da Costa *et al.* Avaliação de um minicurso sobre o uso de jogos no ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 8, n. 2, 2012.
- CARDOSO, Danilo. **Mídia, Ciência e Ensino: Problematizações na formação inicial de Professores de Física**. 2019. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- CARLOMAGNO, Márcio; ROCHA, Leonardo Caetano da. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 7, n. 1, 2016.
- CHASTEEN, John Charles. **Born in blood and fire: a concise history of Latin America**. 4. ed. Nova Iorque: W.W. Norton & Company, 2016.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORRÊA, Raquel Folmer; GEREMIAS, Bethania Medeiros. Determinismo Tecnológico:

elementos para debates em perspectiva educacional. **Tecnologia e Sociedade**, v. 9, n. 18, 2013.

COSTA JUNIOR, José de Oliveira *et al.* Paisagens sonoras, música e indústria cultural: problematização na formação inicial de professores de física. **Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias**, v. 14, n. 2, p. 322-339, 2019.

CUNHA, Fátima Suely Ribeiro. **A pesquisa na formação inicial de professores de ciências no Timor-Leste**: contribuições do Grupo de Estudos sobre Ensino de Ciências e Tecnologia (GEECITE). 2017. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências Físicas e matemáticas, Centro de Ciências da Educação, Centro de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

DALMOLIN, A. M. T. **À sombra deste jacarandá**: articulações entre ciências da natureza e educação do campo na formação docente. 2020. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.

FERREIRA, Elízio Mário. **Um olhar sobre as atividades de formação em um curso de licenciatura em química**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2015.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREITAS, Marcos Cesar; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926 – 1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GEHLEN, Simoni Tormöhlen *et al.* A inserção da abordagem temática em cursos de licenciatura em física em instituições de ensino superior. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 19, n. 1, p. 217-238, 2016.

GIMENES, Camila Itikawa. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**

(PIBID) e a formação de professores de Ciências Naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial? 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GONDIM, Maria Stela da Costa. **A história de um bordado:** saberes populares como temas geradores de uma educação CTS na formação de professores de química. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

GONÇALVES, Fábio Peres *et al.* As transformações e as permanências de conhecimentos sobre atividades experimentais em um contexto de formação inicial de professores de química. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 24, n. 3, 2019.

GREEN, Elliot. What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)? **London School of Economics and Political Science**, 2016. Disponível em: http://eprints.lse.ac.uk/66752/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_LSE%20Impact%20of%20Soc%20Sci%20oblog_2016_May_What%20are%20the%20most-cited%20publications%20in%20the%20social%20sciences%20according%20to%20Google%20Scholar.pdf. Acesso em 7 mar. 2021.

GUAITA, Renata Isabelle. **As atividades experimentais mediadas por novas tecnologias da informação e comunicação em licenciaturas em ciências da natureza:** situação-limite e inédito viável. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Centro de Ciências da Educação, Centro de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

LEITE, Vanessa Carneiro. **Educação problematizadora de Paulo Freire na perspectiva de licenciandos em química.** 2015. Tese (Doutorado em Química) – Instituto de Química, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

LEMES, Sebastião de Souza. O currículo para a escola democratizada: das pistas históricas às perspectivas necessárias. In: COLVARA, Laurence Duarte (Coord.). **Caderno de Formação: formação de professor: Gestão Escolar**, v. 2. São Paulo: Cultura Acadêmica, Universidade Estadual Paulista, Univesp, 2013. p. 170-181,

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Daniele Dorotéia *et al.* Histórias de professores na Amazônia: marcas de um contexto na formação do PARFOR. **Revista Cocar**, v. 14, n. 28, p. 420-439, 2020.

LIMA, Gislaine Rocha de; FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. A formação docente e o PIBID-subprojeto de Biologia do IFRN/Macau: uma interlocução entre a formação inicial e continuada. **HOLOS**, v. 2, p. 318-332, 2018.

LIMA, Paulo Gomes. Uma leitura sobre Paulo Freire em três eixos articulados: o homem, a educação e uma janela para o mundo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 63-81, dez. 2014.

MACKEVICZ, Osmar. **Concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das**

- licenciaturas.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.
- MARTINS, Danielle Juliana Silva. **As repercussões do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano para a formação inicial do docente.** 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2016.
- MELO, Marcos Gervânio de Azevedo. **Jogo Tríplico na formação inicial do professor de ciências: uma proposta de ensino de Física sob o enfoque CTS que busca promover ACT.** 2019. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2019.
- MORAIS, João Kaio Cavalcante de; ALBINO, Giovana Gomes. Formação inicial de professores de biologia no IFRN: a concepção dos licenciandos sobre o ensino/ensinar. **HOLOS**, v. 5, p. 231-241, 2015.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo e controle social. **Teoria e Educação**, n. 5, p. 41-54, 1992.
- MORI, Lorraine. **Problemas e problematização no ensino de química: um estudo com graduandos de universidades do oeste do Paraná.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.
- NARDI, Roberto; CORTELA, Beatriz Saleme Correa. Formação inicial de professores de física: novas diretrizes, antigas contradições. In: CORTELA, Beatriz Saleme Correa (Org.). **Formação de professores de Física em universidades públicas: estudos realizados a partir de reestruturações curriculares.** São Paulo: Livraria da Física, 2015. p. 3-24.
- NERES, Cleide Aguiar; GEHLEN, Simone Tormöhlen. Investigação Temática na Formação de Professores: Indicativos da Pesquisa em Educação em Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 239–267, 2018.
- NICOLODI, Suzana Cini Freitas; SILVA, Valentim da. Formação de professores e formação humana: não é só necessária, mas possível. **Educar em Revista**, n. 61, p. 107-126, 2016.
- NOGUEIRA, Keysy Solange Costa. **Reflexos do Pibid na prática pedagógica de licenciandos em química envolvendo o conteúdo oxirredução.** 2018. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- OLIVEIRA, Quitéria Costa de Alcântara. **Formação docente: saberes mobilizados e produzidos no contexto do estágio supervisionado do instituto federal.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- PIERONI, Laís Goyos; ZANCUL, Maria Cristina De Senzi; VIVEIRO, Alessandra Aparecida. Paulo Freire na produção científica brasileira sobre Ensino de Ciências e Educação Ambiental (2010-2014). In: MEMBIELA, Pedro et al. (Eds). **Nuevos retos en la enseñanza**

de las ciencias. Ourense: Educación Editora, 2019. p. 475-480.

PINTO, José Antônio; MACIEL, Maria Delourdes. Discussão e Debate de Questões CTS por Alunos do Último Ano de um Curso de Licenciatura em Química: Definições de Ciência e Tecnologia. **HOLOS**, v. 1, p. 247-257, 2014.

REZENDE, Flavia; OSTERMANN, Fernanda. Hegemonic and counter-hegemonic discourses in science education scholarship from the perspective of post-critical curricular theories. **Cultural Studies of Science Education**, p. 1-19, 2020.

RIGUE, Fernanda Monteiro. **Uma genealogia da formação inicial de professores de química no Brasil.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa-Maria, Santa Maria, 2020.

ROBERTS, P. Paulo Freire. **Oxford Research Encyclopedia of Education.** Disponível em: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-10>. Acesso em 3 mai. 2021.

ROSO, Caetano Castro *et al.* Currículo temático fundamentado em Freire-CTS: engajamento de professores de física em formação inicial. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. 2, p. 372-389, 2015.

SALGUEIRO, Beatriz Alves. **Análise de um processo formativo de licenciandos e licenciados das ciências da natureza sobre habilidades docentes e transdisciplinaridade.** 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 35. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015.

SILVA, Valdecir Manoel da. **Música na formação inicial e no ensino de química: saberes, práticas e aprendizagens.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

SILVEIRA, Marcelo Pimentel da; ZANETIC, João. Formação de professores e ensino de química: reflexões a partir do livro Serões de Dona Benta de Monteiro Lobato e da pedagogia de Paulo Freire. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 2, p. 61-85, 2016.

TADEU, Tassiéllen Soares Antunes. **Sensibilizando o olhar docente através de estratégias dialógicas problematizadoras no estágio curricular em química.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Pampa, Bagé,

2018.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. In SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**, p. 101-128. [s.d.]

VARGAS, Ghisiani Spinelli. **Uma abordagem do tema estruturante Matéria e Radiação no Curso Normal**: a busca da criticidade na formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física) – Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

VIEIRA, Edimara Fernandes. **Histórias em quadrinhos na formação inicial de professores de física**: da curiosidade à elaboração de sentidos. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

VIVEIRO, Alessandra Aparecida *et al.* A apropriação da obra de Paulo Freire na produção científica em ensino de Ciências (2010-2014). In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2015, Águas de Lindóia. **Anais...**, 2015.

WATANABE-CAMELLO, Giselle *et al.* Desafios e possibilidades para a abordagem de temas ambientais em aulas de Física. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, n. 1, p. 205-222, 2012.

WEBER, Karen Cacilda *et al.* Vivenciando a prática docente em Química por meio do Pibid: introdução de atividades experimentais em escolas públicas. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 8, n. 2, 2012.

ZANCUL, Maria Cristina de Senzi. *et al.* A obra de Paulo Freire na produção científica em educação ambiental (2010-2014). In: XV Encontro Paranaense de Educação Ambiental, 2015, Guarapuava. **Anais...**, 2015.

ZANCUL, Maria Cristina de Senzi; VIVEIRO, Alessandra Aparecida. Paulo Freire em produções científicas sobre formação de professores para o ensino de ciências (2010-2014). **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, n. Extra, p. 3075-3080, 2017.

ZANCUL, Maria Cristina de Senzi; VIVEIRO, Alessandra Aparecida. Paulo Freire em pesquisas sobre a prática pedagógica no ensino de ciências: um panorama de publicações em periódicos ibero-americanos (2008-2017). In: MACEDO, Beatriz *et al.* **Enseñaza y Aprendizaje de las Ciencias em Debate**. v. 3. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá/Servicio de Publicaciones, 2019.

Recebido: 14.08.2021

Aprovado: 01.11.2021

Formação docente, metodologias ativas e problematização: diálogos com Paulo Freire

Teacher training, active methodologies and problematization: dialogues with Paulo Freire

Thiago Jovane Nascimento¹
Sonia Regina de Souza Fernandes²

Resumo

Este texto é resultante de uma pesquisa bibliográfica conforme Gil (1994), que objetiva apresentar discussões e reflexões acerca da formação docente, em diálogo com o pensamento freireano. Contemplamos as metodologias ativas da problematização (PBL e Problematização pelo arco de Mangarez) como um dos possíveis princípios da formação docente, o que perpassa também as discussões acerca do currículo. Apontamos o currículo globalizante/integrado como o mais adequado a essa proposta. Como abordagem temática freireana, para a construção de um currículo em blocos temáticos, sinalizamos a possibilidade do uso dos Três Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERAMBUCO, 2002), em articulação com as metodologias ativas da problematização. Prosseguimos com a caracterização da pedagogia tradicional, em relação à qual tanto o pensamento freireano quanto às metodologias ativas se constituem enquanto uma reação. Por fim, concluímos que repensar a formação docente, numa relação dialógica-problematizadora, tem como finalidade maior a transformação social, na construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

Palavras-chave: Paulo Freire. Metodologias Ativas. Currículo. Formação Docente.

Abstract

This text is the result of a bibliographical research Gil (1994), which looks at discussions and reflections on teacher education, in dialogue with Freire's thought. We contemplate the active problematization methodologies (PBL and Problematization through the Mangarez arc) as one of the possible principles of teacher education, which also permeates the discussions about the curriculum. We point out the globalizing/integrated curriculum as the most suitable for this proposal. As a Freirean thematic approach, for the construction of a curriculum in thematic blocks, we indicate the possibility of using the Three Pedagogical Moments (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERAMBUCO, 2002), in conjunction with the active problematization methodologies. We continue with the characterization of traditional pedagogy, in relation to which both Freirean thought and

¹ Graduação em Letras pela Universidade do Vale do Itajaí/UNIVALI. Mestrando em Educação pelo Instituto Federal Catarinense. E-mail: tj.nascimento@hotmail.com.

² Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS. Reitora do Instituto Federal Catarinense. E-mail: sonia.fernandes@ifc.edu.br.

active methodologies are constituted as a reaction. Finally, we conclude that rethinking teacher education, in a dialogical-problematizing relationship, has as its main objective social transformation, in the construction of a more just and fraternal society.

Keywords: Paulo Freire. Active methodologies. Curriculum. Teacher training.

Introdução

Neste artigo, propomos refletir sobre a formação docente e o currículo, tendo como um dos princípios as metodologias ativas da problematização, em diálogo com o pensamento freireano. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que perspectiva discussões e reflexões acerca da formação docente. Consoante Gil (1994), este tipo de pesquisa permite grande alcance de informações, a partir de diversas publicações, o que otimiza a conceituação e a construção do objeto de estudo. Para tanto, partimos do legado de Paulo Freire: o insigne educador brasileiro que, entre tantas contribuições, em suas obras enfatiza que “*a educação é um ato político*” (FREIRE, 2019c, p. 83, grifos no original).

Tendo em vista a complexidade da educação, que é sobretudo um ato político, a formação docente da mesma forma é perpassada por diversos determinantes e inúmeras questões transversais, que extrapolam relações de causa e efeito. Aspectos culturais e sociais, políticos e econômicos interferem na formação do professor, para além da própria constituição e formação individual do sujeito que se insere em um curso de licenciatura visando seguir a carreira docente.

Somados a estas dimensões, existem os aspectos legais, os quais têm por base a Constituição Federal (BRASIL, 1988). O regime colaborativo da Carta Magna foi reiterado na LDB (1996), a qual norteia inclusive a formação docente. Por conseguinte, o Parecer 09/2001 (BRASIL, 2001) conferiu a singularidade própria aos cursos de licenciatura. Ao longo do século XXI, diretrizes e pareceres delinearam o curso de pedagogia e a formação de professores. De maneira geral, a atual conjuntura legal se encontra num cenário de padronização - através de bases curriculares, como a BNCC (2017), a BNC-Formação (2019) e a BNC-Formação Continuada (2020); de verificação de aprendizagem (através de testes de larga escala); e de eventual responsabilização pelos resultados. Esse alinhamento, que vai da educação básica à formação docente, pode gerar um sistema meritocrático, no qual “os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar” (FREITAS, 2018, p. 82). Desse modo, é possível dizer que a complexidade da formação de professores envolve várias dimensões – objetivas e subjetivas, e as discussões em torno da mesma, requerem cotejá-las à luz dos tensionamentos dialéticos.

Freire (2019c) nos aponta que: “Nós somos seres indiscutivelmente programados mas, de modo nenhum, determinados. E somos programados sobretudo para aprender, como salienta François Jacob.” (FREIRE, 2019c, p. 185) Assim, neste texto propomos refletir sobre as contribuições do pensamento freireano para a formação docente, bem

como as questões curriculares que envolvem os processos de formação, tendo como um dos princípios as metodologias ativas, em especial as metodologias da problematização.

Negando o determinismo, vislumbrando a possibilidade de transformação da realidade, concordamos com Freire (2019c), quando afirma que a tomada de distância é necessária, para que se veja melhor o objeto em questão. Ou seja, é preciso distanciar-se para desnaturalizar os fenômenos sociais, que são tidos por comuns. De outra forma, continuaremos repetindo as mesmas coisas, porque sempre foram assim e sempre serão. “A dialeticidade entre prática e teoria deve ser plenamente vivida nos contextos teóricos da formação de quadros.” (FREIRE, 2019c, p. 110) Assim, a formação crítica dos docentes passa pelo constante movimento dialético, tomando o binômio teoria-prática como indissociável. Para além da padronização ocasionada pelos documentos legais, perspectivamos contribuir para a formação docente de maneira dialógica, coletivamente, já que na perspectiva freireana (2005; 2019c) o caráter problemático é inerente à decodificação, cujo significado é amplo e plural.

Neste contexto, vários estudos têm discutido o uso de metodologias ativas nos processos de ensino e aprendizagem, em nível superior, no âmbito da formação profissional em saúde (FINI, 2018; CALDARELLI, 2017; ROMAN, *et al.*, 2017; SANTOS *et al.*, 2017). Em uma revisão integrativa da literatura, que analisou publicações realizadas entre 2013 e 2018, incluindo artigos, teses, dissertações e capítulos de livro, ficou constatado que os principais temas de investigação na área da educação médica referem-se ao uso de tecnologias digitais e as metodologias ativas: “Tal forma de conduzir o processo de ensino e aprendizagem tem-se destacado como tendência de estratégia nas instituições de ensino superior [...]”. (POTT, JUNIOR, 2019, p. 139).

Constatando o reconhecimento internacional de Paulo Freire, insigne educador brasileiro que defende uma educação libertadora e promotora de transformação social, é possível perceber que suas reflexões são utilizadas nos mais diversos campos de intervenção e produção do conhecimento (MAGALHÃES, 2012). Sendo alguns dos princípios básicos freireanos a dialogicidade e a problematização, tomamos por primícia a condição de inconclusão dos seres humanos em busca do ser. “Diante disso, observa-se que Paulo Freire tem uma contribuição histórica para a formação humana e para a organização de formas de educação libertadoras, reconhecida internacionalmente.” (SPOHR; DALSSOTTO; CORREA, 2021, p. 18).

Assim, propomos uma visão dialógico-problematizadora da formação docente. No sentido da negação da neutralidade, já que o ato pedagógico é um ato político (FREIRE, 2019c), não tomamos as metodologias ativas por técnicas de ensino, a serem usadas de maneira pontual e limitada. Para Paulo Freire, a conscientização tem dupla função nos processos educativos: ao mesmo tempo é metodologia e objetivo. Nessa perspectiva, refletimos sobre as metodologias da problematização, em oposição à pedagogia tradicional na formação de professores. Para tanto, buscamos relacionar as metodologias

ativas às ideias de Paulo Freire, com vistas à formação docente. Por conseguinte, tensionamos as formas de organização curricular para a formação docente, perspectivando o currículo globalizante/integrado (ANASTASIOU, 2005; BERNSTEIN, 1977). Para esse tipo de currículo, organizado em blocos temáticos, sugerimos os 3MP (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002), os quais articulamos com a aprendizagem baseada em problemas (PBL e Problematização pelo arco de Manguerez) como uma possibilidade metodológica.

O currículo globalizante/integrado como uma perspectiva para a formação docente

Os debates sobre a formação de professores não são recentes. No entanto, ganham relevo na conjuntura atual, em que políticas públicas, como a BNC-Formação (BRASIL, 2019), propõem mudanças na formação de professores, a partir de dez competências gerais, em consonância com a BNCC (BRASIL, 2017). Por outro lado, a LDB (BRASIL, 1996) aponta como conceito de docência a formação específica, articulada com a prática em sala de aula. Nesse sentido, discutimos as metodologias ativas da problematização como um dos princípios da formação docente, na perspectiva do currículo globalizante/integrado, em diálogo com o pensamento de Paulo Freire. Evocamos as palavras do eminente educador brasileiro:

No processo de alfabetização, portanto, esses dois polos devem ser levados em consideração: de um lado, as condições objetivas, sociais, históricas; de outro, as condições individuais dos que participam do processo de alfabetização. Os resultados mais ou menos positivos não dependem apenas do gosto de quem quer aprender, porque, inclusive, este está também na dependência do social. (FREIRE, 2019a, p. 52).

A partir dessa compreensão, transpomos as ideias da citação acima para o processo de formação docente. Por conseguinte, negamos o determinismo e acreditamos na possibilidade de mudanças. O modelo fragmentado e não crítico de formação docente pode dificultar a aprendizagem e o desenvolvimento global do professor. Assim, formado pela pedagogia tradicional, se não encontrar possibilidades de reflexão e ressignificação durante os processos formativos, o professor acaba reproduzindo o ensino que foi base de sua formação. Nesse sentido, repete a educação bancária (FREIRE, 2005), por mimese, o que dispensa a reflexão teórica.

A crítica à pedagogia tradicional se encontra nos fundamentos da pedagogia freireana: “Por isso também é que *ensinar* não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei” (FREIRE, 2019c, p. 64). Dessa forma, Freire defende que para a formação de um sujeito crítico, é necessário um ensino que também seja crítico, oposto ao ensino tradicional.

Em consonância com as ideias de Paulo Freire, hodiernamente as metodologias ativas se constituem como uma reação ao ensino tradicional. “Assim, contrapondo ao método tradicional, os papéis e funções do professor e aluno se revertem” (SANTOS; CABRAL, BRITO, 2019 p. 90). Nessa vertente, as metodologias ativas se apresentam como uma oposição à pedagogia tradicional, a qual compreende o aluno enquanto sujeito passivo da aprendizagem, como fica evidente no seguinte excerto:

O que as distingue das práticas atuais de ensino é que – na perspectiva ativa – o desenvolvimento da aprendizagem coloca o estudante como precursor da construção do seu conhecimento, ou seja, o termo ‘ativa’ relaciona-se com o protagonismo e autonomia do aluno (MORAIS, 2019, p. 59).

Superação da pedagogia tradicional, protagonismo e autonomia do educando: eis os primeiros pontos em comum entre as ideias freireanas e as metodologias ativas. Outrossim, Paulo Freire já delineava os princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou Problem-Based Learning (PBL), consoante Berbel (1999). Essa autora também afirma que tanto o PBL quanto o método de alfabetização freireano constituem uma oposição à pedagogia tradicional, a qual está fundamentada na transmissão de conhecimento. Mas, afinal, o que vem a ser a pedagogia tradicional?

Colocamos de maneira sucinta o que Reis Filho (1995, p. 68) caracteriza como pedagogia tradicional: Simplicidade, análise e progressividade (iniciar pelo mais simples avançando para o mais complexo, dividindo os elementos do conhecimento); formalismo (lógica dedutiva); memorização; autoridade (centrada no professor); emulação (que vem a reforçar o princípio da autoridade); intuição (dados sensíveis à observação do aluno, como ilustrações, objetos e figuras).

Vale ressaltar que não compreendemos a formação docente como neutra ou apolítica. Coadunamos com Paulo Freire, ao dizer que a educação é um ato político. Não existe, portanto, neutralidade nos processos educativos. O professor precisa ser coerente com a própria opção, que é política. A falsa neutralidade, aliás, traz implícito o aceite às determinações da classe dominante: não traz, por isso, uma formação crítica. Assim, para além da formação docente pela pedagogia tradicional, refletimos sobre a possibilidade das metodologias da problematização como um dos princípios formativos, em diálogo com o pensamento freireano. Dessa maneira, a formação docente inicia partindo da prática, discutindo a teoria e à própria prática retornando, no intuito de transformá-la:

[...] a profissão de professor implica envolver-se com a totalidade do mundo dos homens, o universo dos conhecimentos, das ciências e cultura, o universo do trabalho e das tecnologias, o universo das lutas de mulheres e homens para construir suas vidas em sociedade com seus aspectos de solidariedade e com suas relações políticas. (FREIRE, 2019c, p. 18).

Dessa forma, ao refletir sobre uma formação na qual o futuro professor se envolva com a totalidade dos conhecimentos, problematizando a pedagogia tradicional e a própria formação (pautada nas legislações e perpassada por diversos determinantes),

consequentemente refletimos também sobre o currículo, que é uma das dimensões da formação docente, alvo de constantes reformulações legais nos últimos anos, como já apontamos. Um currículo não fragmentado e contextualizado, contemplando as metodologias ativas da problematização, pode contribuir para a integração dos conhecimentos, bem como para uma articulação maior entre teoria e prática, entre outros aspectos. Para tanto, ao refletirmos sobre as metodologias da problematização inspiradas nos ideais freireanos para a formação docente, não consideramos a utilização de tais metodologias de maneira isolada, e sim como um dos princípios formativos.

Quando se delinea alguma mudança nos processos de ensino e aprendizagem, dificilmente a alteração pode ser implantada ignorando-se uma mudança curricular. Isso porque o currículo perpassa as relações entre professor, educando e conhecimento. Segundo Moran (2015), as metodologias ativas propõem uma mudança de paradigma, horizontalizando a relação entre professor e aluno, colocando este último como centro do processo e corresponsável pela própria aprendizagem. Esse mesmo autor (2019) também conceitua o termo metodologias ativas como um conjunto de estratégias de ensino focadas na participação efetiva dos educandos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, os conhecimentos são interligados e a aprendizagem tem sentido para o educando.

Nessa perspectiva, um currículo que contemple as metodologias ativas da problematização, sob inspiração freireana, está em uma relação dialógica, em um movimento de teoria à prática e vice-versa. Além disso, é necessário que se tenham claros os objetivos educacionais, pois as técnicas não possuem um fim em si mesmas. Veiga (2006) assim ressalta esta ideia: “Enfatizando: toda técnica é tecida e envolvida por determinados ideais educativos. Não é a técnica que define o ideal educativo, mas o contrário” (VEIGA, 2006, p. 26). Então, é possível fazer uma aula expositiva pelo método tradicional ou pelo método da problematização, por exemplo. É possível levar os educandos ao laboratório de informática e apenas orientá-los a copiar trechos de um determinado assunto em uma página da Web prescrita pelo professor, ou levá-los a pesquisar, movidos pela curiosidade epistemológica, como uma etapa da metodologia da problematização. Anastasiou (2005) corrobora tal posicionamento:

As estratégias por si não resolvem e não alteram magicamente o processo. Poderemos ter uma aula expositiva altamente favorável ao pensamento divergente, desafiando diversas operações mentais dos alunos, e uma proposição de projetos altamente autoritária e antifavorável à construção da autonomia do aluno e à construção do conhecimento (ANASTASIOU, 2005, p. 55).

Um currículo apenas baseado em técnicas ou metodologias, sem ter claro um ideal educativo, pode não proporcionar aprendizagem significativa. A mera inclusão da tecnologia nos processos educativos não é certeza de inovação pedagógica. Por isso, ao lado das questões curriculares e metodológicas, acreditamos que o ideal educativo freireano possa contribuir para a formação de professores. Mas afinal, que tipo de currículo seria mais propício para o desenvolvimento das metodologias ativas da

problematização? Diversas formas de organização curricular e abordagens temáticas já foram teorizadas e postas em prática tendo por base tanto as ideias freireanas quanto as metodologias ativas. No sentido de convergir para ambas as visões, propondo uma formação docente crítica e problematizadora, para além da pedagogia tradicional, trazemos Bernstein (1977) e Anastasiou (2005) a fim de contribuir com a discussão sobre o currículo.

Na perspectiva de Bernstein (1977), existem dois tipos de currículo: o de coleção e o integrado. O primeiro, com rígida separação entre disciplinas e a centralidade no professor, é o mais comum; de acordo com o sociólogo britânico, o segundo é menos comum. Neste, no currículo integrado, as várias áreas do saber estão subordinadas a uma ideia central. Não há hierarquia e a interdisciplinaridade é a base. Domingos (1986) também explicita esta visão de Bernstein: “[...] os vários conteúdos estão subordinados a uma ideia central que, reduzindo o isolamento entre eles, os agrega num todo mais amplo” (DOMINGOS, 1986, p. 153).

Sob esse prisma, Anastasiou (2005), também divide os currículos em dois tipos: o currículo organizado em grade, que parte da perspectiva tradicional: é aquele constituído de maneira fragmentada, com vistas à especialização; e o currículo globalizante: é estabelecido a partir da parceria entre professor e educando. De acordo com a autora, “[...] pode-se verificar que vários currículos universitários atuais seguem ainda a configuração em grade [...]” (ANASTASIOU, 2005, p. 43). Nessa perspectiva, as disciplinas são estanques, ficando sob a responsabilidade de um professor, e os estágios curriculares são geralmente no final do curso, após as disciplinas teóricas. Metodologicamente, esse tipo de currículo é “baseado na predominância da exposição do conteúdo pelo professor e da memorização dele pelos alunos, centralizados, ambos, na verificação pelos exames”. (ANASTASIOU, 2005, p. 47).

Por outro lado, o currículo globalizante seria transdisciplinar, que é a integração das disciplinas, superando a fragmentação e propondo “[...] a articulação dos conteúdos curriculares a partir de projetos, pesquisa, *resolução de problemas* e outras atividades.” (ANASTASIOU, 2005, p. 52, grifo nosso). Dessa maneira, fica evidente que esse tipo de currículo é mais adequado às metodologias da problematização. Isso não significa, entretanto, que as formas tradicionais de organização curricular (‘de coleção’, na perspectiva de Bernstein; ‘em grade’ nas palavras de Anastasiou) não permitem as metodologias ativas da problematização em relação dialógica com Paulo Freire. Afinal, como já observamos, as estratégias, por si só, não alteram os processos educativos.

Ao analisar a condição curricular das instituições que utilizam as metodologias ativas, Moran (2019), considera que elas se encontram em diferentes níveis: enquanto algumas utilizam as metodologias ativas ocasionalmente, a partir de iniciativas isoladas de professores e gestores, outras trabalham de forma integrada e sistemática. Há um terceiro grupo de instituições, entretanto, que é redesenhado pelas metodologias ativas,

refazendo os próprios currículos. Nessa perspectiva, Anastasiou (2005) afirma: “Atualmente, muitas instituições vêm buscando integrar o currículo, porém ainda sem alterar a lógica dele” (ANASTASIOU, 2005, p. 44). Assim, a maior parte das instituições se encontram no segundo nível indicado por Moran (2019). A autora assim prossegue: “Temos verificado o esforço de professores universitários no sentido de integrar entre si o processo de ensino, o que temos chamado de transformações por aproximações sucessivas” (ANASTASIOU, 2005, p. 44). Assim, há possibilidade de atuar com metodologias da problematização no currículo tradicional, através da integração.

Acerca do currículo globalizante/integrado, corroborando o princípio da problematização, Popper (1975) assevera que os educandos devem estudar a partir de problemas, não conteúdos, pois é através de questões que a realidade se manifesta. Este autor (1997) também diz que todo o ensino deveria estimular o educando ao pensamento crítico. Sendo assim, comungamos da ideia de Apple e Beane (1997), de que um currículo globalizante/integrado, organizado em blocos temáticos a partir de problematizações, seria “um currículo democrático que convida os jovens a abandonarem o papel passivo de consumidores do conhecimento e a assumirem o papel activo de ‘construtores de significados’” (APPLE; BEANE, 1997, p. 41). Dessa forma, para a organização dos “blocos temáticos”, apontamos como possibilidade os Três Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002), que se trata de uma abordagem temática freireana. Traremos com mais detalhes os Três Momentos Pedagógicos (3MP) adiante.

Por ora, cumpre destacar que dentre as metodologias ativas que mais contribuíram para a reorganização dos currículos, o PBL se destaca. De acordo com Anastasiou (2005), “há currículos totalmente organizados em torno da resolução de situações problemáticas (PBL)” (ANASTASIOU, 2005, p. 86). As vantagens nos processos pedagógicos de um currículo globalizante/integrado com foco no PBL são relevantes. Severino (1998) assim se manifesta quanto às características curriculares do PBL:

Destacaríamos, em especial, aquelas decorrentes da relação pedagógica, cujo foco principal centra-se no aluno e não no docente, e o forte envolvimento com a realidade e o ambiente clínico que ele preconiza. Tais características são consonantes com a concepção de conhecimento como construção de relações significativas, cujo êxito na educação de adultos tem sido comprovado nas mais diferentes situações e campos do conhecimento em que foi aplicada. (SEVERINO, 1998, p. 47).

Nesse enfoque, o conhecimento é construído, em um movimento dialético, sendo constantemente ressignificado pelos educandos. Como o currículo é construído em conjunto, não vem pronto, a predisposição dos educandos é fundamental nos processos pedagógicos. Elaborado em um constante movimento dialético entre teoria e prática, o currículo não é totalmente previsível no que tange às experiências pedagógicas, o que requer alto envolvimento por parte dos educandos, em interação com o professor.

Por fim, apontamos que a ressignificação do currículo, que pode ser deflagrada pela implantação das metodologias ativas, não é um processo superficial. Segundo

Anastasiou (2005), “[...] alterar a estrutura curricular não é algo simples, pois exige uma série de transformações essenciais” (ANASTASIOU, 2005, p. 54). Em síntese, as condições que a autora elenca para alterar o currículo são: profissionalização docente continuada; reorganização do tempo e das ações; aprofundamento vertical; visão processual das possíveis frustrações oriundas da flexibilização do currículo; leitura da realidade para compor a dúvida intelectual dentro dos quadros das diversas disciplinas; e o estudo das conexões, relações, construção de leis e princípios, que vão além da sala de aula.

Destacamos, assim, a construção de um currículo globalizante/integrado para a formação de professores. Enquanto opção política, está implícita a construção de uma escola democrática em tal delineamento curricular, em que a formação docente não seja perpassada pela hierarquia – criticada por Freire. “A escola democrática de que precisamos não é aquela em que só o professor ensina, em que só o aluno aprende e o diretor é o mandante todo-poderoso” (FREIRE, 2019c, p. 102). Para além de uma relação de ordem e obediência, que reproduza as relações de poder de uma sociedade de classes, a formação docente deve ser pensada, em última instância, como uma formação para a democracia.

Assim, colocamos em perspectiva uma formação docente para além da narração de conteúdos, os quais se tomados como tendo fim em si mesmos podem tornar engessados e descontextualizados os processos educativos. Para isso, um aspecto importante é problematizar a realidade, a fim de desnaturalizar os fenômenos sociais, entendê-los e agir no sentido de construir um ideal societário mais justo e democrático. Dessa forma, as metodologias ativas da problematização (PBL e Problematização utilizando o Arco de Mangarez) podem funcionar como ponto de articulação da formação docente, constituindo-se em uma possibilidade metodológica. Antes, porém, procuraremos embasar tais metodologias nas ideias freireanas, a seguir.

“Eva viu a uva”: reflexões sobre o sentido da formação docente

Quem era Eva? Em que contexto ela viu a uva? Quem plantou/produziu a uva? Paulo Freire problematiza essa frase, emblemática da alfabetização descontextualizada, típica no processo bancário e da pedagogia tradicional: uma frase sem sentido, apenas para trabalhar palavras com a letra V. Assim, há de se refletir se a educação não crítica e descontextualizada faz parte da formação docente: os futuros professores apenas veem a uva ou têm possibilidade de contemplar também a parreira, discutindo sobre quem a plantou, por quê, quais as relações de produção aí envolvidas, entre outras questões? Por isso, contextualizar a teoria durante a formação do professor, fazendo com que emerja da prática, é fundamental para que o ciclo de “Eva viu a uva” seja rompido. Não obstante, é mister demarcar que Paulo Freire não fazia uso do vocábulo contextualização. Entretanto, argumenta que “[...] será a partir da situação presente, existencial, concreta,

refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação”. (FREIRE, 2005, p. 100).

A partir do livro *Pedagogia do Oprimido*, em que o capitalismo é encarado como o grande opressor, Freire não concebe a educação como preparatória para a liberdade, mas sim como uma própria prática de libertação. A educação não é uma preparação para a vida: é a própria vida - dizia ele. Com reconhecimento internacional, de grande repercussão, a *Pedagogia do Oprimido* (publicado pela primeira vez em 1968) apresenta os fundamentos do pensamento freireano, que se pauta na reflexão-ação, caracterizando a práxis. Unindo os fins aos meios dos processos educativos, Paulo Freire não vê os conteúdos com um fim em si mesmos, mas sim atrelados a tais ideais, munindo o sujeito de uma bagagem cultural que lhe permita atuar no sentido de emancipar-se e destruir os mecanismos de opressão da sociedade. Freire afasta-se, assim, da didática tradicional. No referido livro, fica evidente o viés problematizador e libertador da educação: Freire afirma que a educação deve inserir o educando no/com o mundo, de maneira humanizadora.

A problematização, como eixo transformador da/com a sociedade pode ser verificada no trecho a seguir: “[...] o que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como *problema*, que por sua vez, o desafio e assim lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (FREIRE, 2005, p. 86, grifo nosso). Assim, a educação compreende a inserção do sujeito na sociedade, na perspectiva histórica, promovendo o pensamento crítico. Tais princípios convergem para as metodologias ativas da problematização, como recursos práticos, metodológicos, para a formação docente inspirada nos ideais freireanos.

Há que se destacar que o *outro* tem grande importância na pedagogia de Freire: quem ensina, aprende; quem aprende, ensina também. A problematização dialógica da realidade, base que propomos aqui para a formação docente, tem em vista a democratização dos processos educativos na construção do conhecimento. Por isso, vamos ao encontro de Vigotski (2005), no tocante à importância da interação social na educação: o ser humano só se torna de fato humano socialmente. Assim, em última instância, a formação docente pautada em tais princípios é ampla, abarcando o conhecimento e a partir da problematização.

Do mesmo modo, a figura mitificada do professor não encontra espaço no tipo de formação docente que propomos, já que as relações são horizontalizadas. Em uma formação totalizante, reforçamos que nessa perspectiva o licenciando tome consciência dos diversos elementos que compõem seu percurso formativo. De acordo com Freire (2019c) “[...] é importante vivermos a experiência equilibrada, harmoniosa, entre falar *ao* educando e falar *com* ele” (FREIRE, 2019c, p. 83).

Nesse ínterim, cabe perceber a oposição do “penso, logo existo” de René Descartes, na concepção freireana: “É na prática de experimentarmos as diferenças que

nos descobrimos como *eus* e *tus*. A rigor, é sempre o outro enquanto *tu* que me constitui como eu na medida em que *eu*, como *tu* do outro, o constituo como eu” (FREIRE, 2019c, p. 97). Enquanto Descartes condiciona a existência à consciência individual de si mesmo, Freire condiciona a existência à prática, mas não individual, e sim social. Assim, só existo porque sou o *tu* do outro. A prática social, no mundo concreto, é a base do pensamento freireano; é, portanto, a base dos processos de formação docente.

Assim, consideramos o diálogo dialético como um elemento importante para a formação docente, em um processo contínuo de contextualização da realidade e de problematização, tanto de questões relativas à própria escola e ao ofício de ensinar quanto de questões do mundo em geral, de maneira a fomentar o pensamento crítico. “Mas o posicionamento do sujeito frente a esta realidade, numa perspectiva dialógica, deve vir acompanhado da problematização. Assim, Freire visa propor a situação existencial [do sujeito] como *problema*, que o desafia, exigindo-lhe resposta no campo da razão e da ação” (TRÉZ, 2011, p. 60).

Assim, o diálogo é dialético e também problematizador. Dessa forma, antes de passarmos propriamente ao método de Paulo Freire, e por conseguinte aos 3MP, de Delizoicov; Angotti; Pernambuco (2002), é importante sublinharmos que o diálogo está na base de todos os processos educativos: é um elemento-chave. Ou seja, está presente em todos os momentos, perspectivando a educação humanizadora e libertadora, em oposição à concepção bancária de educação: “O mundo humano é, dessa forma, um mundo de comunicação” (FREIRE, 2019 b, p. 84). É possível dizer que a partir do diálogo dialético e problematizador, em uma convivência não hierarquizada, que se criam possibilidades para a emancipação do sujeito. É assim, coletivamente, que se torna possível o fomento da curiosidade epistemológica na formação docente. Desse modo, problematiza-se a realidade e propiciam-se condições para a leitura de mundo.

Na proposição e organização de uma formação docente pautada nos princípios de Paulo Freire, tomamos por base o livro *Pedagogia do Oprimido*. A partir desse referencial, delineamos o seguinte percurso: “Levantamento Preliminar”, “Análise das Situações Significativas e Escolha das Codificações”, “Diálogos Descodificadores” e a “Redução Temática”, sendo que é nessa última etapa que se dá a delimitação dos “Temas Geradores”. Assim, de forma coletiva, dialógica e dialética, é possível realizar um estudo problematizador da realidade durante a formação docente. “O diálogo fundamental entre professor e aluno não é um diálogo simplesmente funcional, mas passa pelo diálogo existencial com o mundo” (FREIRE, 2019b, p. 20).

Freire (2005) elucida que a codificação, na prática coletiva, consiste em identificar a contradição, a qual pode ser percebida na realidade por meio de um desenho, uma descrição ou uma fotografia. “As codificações são, então, o *objeto que, mediatizando os sujeitos descodificadores, se dá à sua análise crítica*” (FREIRE, 2005, p. 125). A fim de superar a curiosidade ingênua e também o desinteresse, a formação docente pautada

nos princípios freireanos inicia pela problematização. Assim, por meio da investigação científica, do diálogo dialético e problematizador, por meio de etapas metodicamente planejadas, é possível desnaturalizar os fenômenos sociais, substituir explicações do senso comum por princípios causais, a fim de se chegar a uma consciência crítica emancipadora. Para tanto, além do diálogo, são necessários outros princípios freireanos na formação docente: construção compartilhada do conhecimento, amorosidade, convivência não hierarquizada e emancipação.

Para o princípio da problematização, a análise em conjunto da realidade concreta é necessária, a fim de que se estabeleçam situações-problema a serem trabalhadas. Dessa forma, não são conteúdos isolados e descontextualizados, mas sim problemas concretos que se tornam articuladores da formação docente, em uma perspectiva em que teoria e prática tornam-se inseparáveis. Ou seja, a partir da realidade, da prática, recorre-se à teoria, para depois, novamente, retornar à realidade, com um olhar crítico, a fim de construir um ideário democrático. Portanto, não se retorna à realidade para se adaptar a ela, mas sim para transformá-la. Nesse sentido, a ética é um elemento presente em todo o processo, a ser discutido e vivido ao longo da formação docente.

Cabe destacar que o próprio Paulo Freire preferia que não fosse dada ênfase no aspecto utilitário do seu método, cujo slogan era “alfabetização em 40 horas”. Mas, sim, no caráter de emancipação do sujeito, portanto, uma educação libertadora, crítica, de forte viés político. Reiteramos o aspecto político e revolucionário das ideias freireanas. Assim, como não foi uma prática cristalizada pelo egrégio professor brasileiro, o método de alfabetização, ao ter a lógica adaptada à formação docente, permite ajustes. Nesse sentido, tendo por base um currículo globalizante/integrado, para organizá-lo em blocos temáticos, propomos os 3MP, de Delizoicov; Angotti; Pernambuco (2002). Essa abordagem temática freireana, inicialmente publicada em livros no final dos anos de 1980 e início da década seguinte, direcionava ensino de ciências e de física no ensino médio. Os referidos autores, ao realizarem uma transposição das ideias de Paulo Freire para a sala de aula, inspiraram diversas iniciativas posteriores. Assim sendo, novas sínteses e apropriações da obra freireana foram realizadas no tangente às questões metodológicas e curriculares. Nessa perspectiva, realizamos uma interlocução entre os 3MP (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002) e a formação docente, orientando uma concepção curricular globalizante/integrada tendo por base os temas geradores de Paulo Freire.

O entendimento sobre a dinâmica dos 3MP aponta para uma concepção curricular e metodológica não engessada, para além da pedagogia tradicional e vislumbrando a possibilidade de adequações e adaptações ao contexto específico de cada instituição escolar. Metodologicamente, os temas geradores emergem da investigação temática. Assim, um programa organizado a partir de um tema central pode organizar a formação docente.

A problematização inicial é o momento em que se apresentam:

[...] situações reais que os alunos conhecem e presenciam e que estão envolvidas nos temas, embora também exijam, para interpretá-las, a introdução dos conhecimentos contidos nas teorias científicas. [...] A meta é problematizar o conhecimento que os alunos vão expor, de modo geral, com base em poucas questões propostas relativas ao tema e às situações significativas (DELIZOICOV et al., 2002, p. 200).

Nesse momento, o senso crítico dos educandos é aguçado, a fim de que se distancie das explicações do senso comum e desnaturalize os fenômenos. É o momento de expor opiniões, ouvir, debater e, então, perceber que necessita de mais conhecimentos. O segundo momento pedagógico é constituído pela organização do conhecimento:

[...] os conhecimentos selecionados como necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial são sistematicamente estudados [...] sob a orientação do professor. As mais variadas atividades são então empregadas, de modo que o professor possa desenvolver a conceituação identificada como fundamental para uma compreensão científica das situações problematizadas (DELIZOICOV et al, 2002, p. 201).

Cabe ressaltar que esse momento evidencia a necessidade de superação da disciplinaridade. Portanto, professores e conhecimentos de diversas áreas convergem para a aprendizagem do educando, conscientemente planejada e executada em conjunto a partir da problematização. O último momento é denominado aplicação do conhecimento:

A meta pretendida com este momento é muito mais a de capacitar os alunos ao emprego dos conhecimentos, no intuito de formá-los para que articulem, constante e rotineiramente, a conceituação científica com situações reais, do que simplesmente encontrar uma solução, ao empregar algoritmos matemáticos que relacionam grandezas ou resolver qualquer outro problema típico dos livros (DELIZOICOV et al, 2002, p. 202).

Assim, os 3MP partem da realidade e a ela retornam, caracterizando uma metodologia de formação docente crítica e participativa. Tais momentos encontram respaldo no método de alfabetização de Paulo Freire, que parte do universo simbólico do educando, o qual oferece elementos para a alfabetização. Em uma relação dialética, parte-se do universo simbólico e a ele se retorna, na perspectiva de ressignificá-lo. Metaforicamente, quando se retoma “Eva viu a uva”, compreende-se quem é Eva e por que ela viu a uva, quem plantou a parreira de uva, e assim por diante. As relações entre sujeito e o universo que o rodeia são, assim, reinterpretadas. Dessa forma, propomos os 3MP como um movimento em que se emergem os temas que podem organizar o currículo globalizante/integrado para a formação docente. Metodologicamente, os 3MP podem ser articulados com as metodologias ativas da problematização, as quais serão exploradas a seguir.

As Metodologias Ativas da Problematização

Na visão de Berbel (2011), as metodologias ativas promovem criatividade e autonomia nos educandos, já que estes percebem que são a “origem da própria ação, ao serem apresentadas oportunidades de problematização de situações envolvidas na programação escolar, de escolha de aspectos dos conteúdos de estudo, de caminhos possíveis para o desenvolvimento de respostas ou soluções” (BERBEL, 2011, p. 28).

A problematização como ponto de partida para as relações de aprender e ensinar, a aprendizagem através de questionamentos, a dúvida e a indagação na construção do conhecimento são aspectos que têm longa tradição na história da educação. Nogueira (2017), ao discorrer sobre os antecedentes do PBL, elucida: “Nos analectos de Confúcio (500 a. C), onde ele só ajudava seus discípulos depois que eles pensam em determinado tema ou pergunta, tentavam resolver e não conseguiam encontrar as respostas” (NOGUEIRA, 2017, p.12). Remontando ao início das civilizações, a aprendizagem através de problemas encontra-se em Sócrates, através da maiêutica: fazer diversos questionamentos até que o estudante compreenda novas ideias. “Sua crença se fundamenta que através do diálogo os homens chegariam próximos ao conhecimento” (SOUZA, 2020, p. 81).

Não obstante, as metodologias ativas da problematização, como são conhecidas contemporaneamente, foram desenvolvidas na década de 1960, “na Universidade McMaster, no Canadá, e em Maastricht, na Holanda, e em escolas de Medicina, inicialmente” (MORAN, 2019, p. 55). Posteriormente, foram aplicadas nas demais áreas do conhecimento. O médico e professor Howard Barrows foi o principal responsável, ao utilizar pacientes simulados e estudar o raciocínio clínico. Autor de diversas obras, destacamos aqui o livro *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*, publicado pela primeira vez em 1980, no qual Barrows apresenta dois princípios básicos para o PBL: o aprendizado baseado na solução de problemas é mais eficaz para criar um arcabouço de conhecimentos, os quais o futuro médico utilizará na prática; para o paciente, as habilidades médicas são mais relevantes que as habilidades mnemônicas (BARROWS; TAMBLYN, 1980).

O referido livro, ao evidenciar as bases científicas do PBL, demonstra que esta se diferencia de outras metodologias porque inicia por um problema, não pelo conteúdo/objeto do conhecimento. É de suma importância destacar que o PBL emergiu da observação, por parte dos professores do curso de medicina, da pouca eficácia das aulas que estavam ministrando. O conhecimento, apenas memorizado pela maioria dos educandos, era em pouco tempo esquecido, o que não garantia a aprendizagem para um médico. Assim, é possível estabelecer um ponto em comum com as ideias de Paulo Freire, sendo que este também criticava a mera transmissão de conhecimento, como se aprender fosse apenas memorizar.

O PBL e as metodologias ativas, como as conhecemos hoje, surgiram a partir da empiria, da observação por parte dos professores da própria prática, num movimento de ação-reflexão. Por outro lado, consideramos que as metodologias ativas surgiram num momento chave da história da educação, em que as descobertas da psicologia lançavam novas luzes aos processos de ensino e aprendizagem, como a Psicologia Cognitiva, de Jerome Bruner (MARQUES, 2000).

Portanto, apontamos para o uso das metodologias ativas tendo como arcabouço teórico as ideias de Paulo Freire, já que a problematização (e por extensão o dialogismo) pode ter objetivos diferentes, dependendo de cada autor e vertente teórica. Sendo assim, o caráter político e revolucionário das ideias freireanas, na construção da democracia, perpassa o uso das metodologias ativas na formação docente. Estando em consonância com o arcabouço teórico-metodológico freireano, outro ponto em comum é a motivação, condição imprescindível para o sucesso dos processos educativos, os quais conduzem à emancipação por meio da ação-reflexão. Construindo, portanto, um sujeito autônomo. Através da problematização e da contextualização, abre-se a possibilidade de ir além da fragmentação do conhecimento e da aprendizagem mecânica.

Como os temas geradores emergem dos próprios educandos, na perspectiva de Paulo Freire, os quais são alcançados através da Investigação Temática, contemplando a visão de mundo dos sujeitos que refletem situações-limite, fruto das situações de opressão vivenciadas, em uma visão problematizadora da realidade, o centro dos processos de ensino e aprendizagem é o educando. Eis, assim, um importante ponto em comum entre Paulo Freire e as metodologias ativas, mais especificamente o PBL: consoante Simon (2014), “[...] a Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem Based Learning – PBL) é um método centrado no estudante [...]” (SIMON, 2014, p. 1358).

A base das metodologias ativas da problematização está na contextualização, que parte da experiência concreta do sujeito. Dessa forma, os 3MP estão em consonância com tais metodologias: são uma forma de organizar os blocos temáticos curriculares e, ao mesmo tempo, metodologia de ensino e de aprendizagem, de forma articulada com a problematização. A fim de superar a pedagogia tradicional na formação docente, a problematização contempla as seguintes características metodológicas: trazer consigo uma contradição; ser coletiva; trazer uma situação real ou muito próxima do real. Tais características são atribuídas, por aproximação, a partir dos temas geradores, na perspectiva do diálogo dialético e problematizador. Nesse sentido, reforçamos com as palavras de Freire (2019c):

A rigor, é inviável o trabalho formador, docente, que se realize num contexto que se pense teórico, mas, ao mesmo tempo, faça questão de permanecer tão longe do e indiferente ao contexto concreto, ao mundo imediato da ação e da sensibilidade dos educandos (FREIRE, 2019c, p. 99).

Nessa perspectiva, apresentamos duas metodologias ativas que envolvem problematização: Aprendizagem baseada em problemas (PBL) e Problematização utilizando o arco de Mangarez.

Aprendizagem baseada em problemas ou *problem based learning* (PBL) – tem a vantagem de integrar teoria e prática na formação docente, promovendo a reflexão. Tem como características principais: “1) a aprendizagem significativa; 2) a indissociabilidade entre teoria e prática; 3) o respeito à autonomia do estudante; 4) o trabalho em pequeno grupo; 5) a educação permanente; 6) avaliação formativa” (BATISTA; BATISTA, 2009, p. 1183). O PBL foi desenvolvido no ensino superior, em cursos relacionados à área da saúde, como explicita o excerto a seguir:

O PBL foi primeiramente instituído na Faculdade de Medicina da Universidade de McMaster (Canadá), na década de sessenta. No Brasil, as instituições precursoras na implantação desta modalidade de estrutura curricular foram a Faculdade de Medicina de Marília, em 1997, e o Curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina, em 1998. No Estado do Rio de Janeiro, o curso de graduação em Medicina da Fundação Educacional Serra dos Órgãos (FESO) – atual Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO) – foi pioneiro em um contexto de adoção curricular de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, em 2005” (BATISTA; BATISTA, 2007, p. 1184).

Em certos casos, como mencionado acima, o PBL reorganizou a grade curricular, tornando-se um dos princípios da formação, passando de um currículo de coleção para um currículo globalizante/integrado. Ao comentar sobre a implantação do PBL na Universidade Estadual de Feira de Santana, Almeida (2015) posiciona-se de maneira positiva, indicando que os objetivos foram alcançados, destacando a criação de espaços formativos diferenciados, além da autonomia dos educandos. Também sobre os benefícios do PBL para a formação dos educandos, Cabral e Almeida (2014) assim se manifestam: “[...] os alunos formados por esta metodologia são mais independentes e possuem rotina de estudos mais efetiva quando comparados a alunos formados por métodos tradicionais” (CABRAL; ALMEIDA, 2014, p. 02).

Gemignani (2012) elenca os passos para o PBL: “Após análise inicial do problema, os estudantes definem seus objetivos de aprendizagem e buscam as informações necessárias para abordá-lo. Após, discutem o que encontraram e compartilham o que aprenderam” (GEMIGNANI, 2012, p. 13) Assim, perspectivando a formação docente, diversos problemas reais ou muito próximos da realidade podem ser elencados: indisciplina na escola; educandos com dificuldades na alfabetização, relações de gênero e sexualidade, entre outros. Definido o problema e os objetivos, as informações que os educandos vão buscar podem se relacionar às mais diversas áreas do conhecimento. Lembrando que a definição dos problemas se articula anteriormente, em uma etapa inicial, em que são aplicados os 3MP, a partir dos quais se organiza o currículo, em blocos temáticos.

Se a partir dos 3MP surgiu como problema a dificuldade de alfabetizar uma criança, por exemplo: o que a análise do aspecto psicológico diz? E a psicolinguística? As

relações socioeconômicas também interferem? Historicamente, como a educação brasileira tratou o tema alfabetização? O que as pesquisas científicas mais recentes podem elucidar sobre a alfabetização? Decodificação, letramento, literacia, entre outros termos, que impacto possuem na prática? Assim, através da problematização, a formação docente também se pauta na pesquisa, na investigação, sendo que as diversas áreas do conhecimento convergem para a solução de um problema.

A nível internacional, Freeman *et al.* (2014) compararam o resultado de avaliações de alunos da graduação em ciências, tecnologias, matemática e engenharias: os pesquisadores identificaram que os graduandos pelo método tradicional erraram 1,5 vez mais que os graduandos pelas metodologias ativas. Tal dado aponta para o aspecto significativo da aprendizagem a partir de problemas.

A segunda metodologia ativa da problematização que apresentamos é esta: Problematização utilizando o Arco de Mangarez. Tal metodologia possui esse nome porque parte da realidade e a ela retorna, visualmente formando um arco. Constituído por cinco momentos, o método foi desenvolvido na década de 1960 por Charles Maguerez e adaptado por Bordenave (1989). Metodologicamente, funciona da seguinte maneira: observação da realidade e identificação da problemática, levantamento de pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade.

Se no PBL o problema pode ser real ou hipotético, na Problematização utilizando o arco de Mangarez presume-se um problema eminentemente real, identificado pelos educandos na realidade observada. Sugerimos que seja a partir dos 3MP e da organização dos blocos temáticos curriculares; por conseguinte, a realidade é recortada, ao ser identificada uma problemática, e é a partir desta que se desenvolve a teoria e os conceitos. Informações são coletadas, surgem hipóteses e chega-se à solução, que retorna à realidade. Assim, no PBL corre-se o risco de os problemas artificiais não fazerem sentido para o educando.

É importante salientar que, orientado pela perspectiva freireana, todo o processo parte da prática e a ela retorna, mas não em uma posição passiva, de aceitação para a realidade: retorna-se à realidade para transformá-la. Assim, nas palavras de Paulo Freire: “A prática de pensar a prática, de estudar a prática, nos leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um conhecimento” (FREIRE, 2019c, p. 118).

Na Problematização utilizando o arco de Mangarez, destacamos a experiência da Faculdade de Medicina de Botucatu, que criou em 2003, como um programa, mas passou a ser em 2007 uma disciplina interprofissional: *a problematização em educação em saúde*. Inicialmente, agregava graduandos de medicina e de enfermagem. Sobre esta experiência, Villardi (2015) assim se manifesta:

Para tanto, utilizam “novos referenciais” problematizadores para a educação na área da Saúde, como a metodologia da problematização com o arco de Maguerez, que promove a mobilização do potencial social, político e ético dos

alunos, os quais são levados a observar a realidade de maneira atenta e a identificar o que se mostra preocupante, e concretiza-se através de um processo criativo que envolve ação-reflexão sobre um aspecto da realidade observada, o que implica realizar alguma transformação nela (VILLARDI, 2015, p. 18).

Nesse sentido, a Problematização utilizando o arco de Mangarez serviu para unir/mobilizar profissionais de áreas afins em torno de situações-problema. Transpondo tal movimento da área da Saúde para a Educação, pressupomos que a formação docente também poderia promover movimentos pedagógicos entre os licenciandos - com vistas à mobilização do potencial social, político e ético dos mesmos, num processo de ação-reflexão-ação.

Ao partir da realidade concreta do educando, a Problematização utilizando o arco de Mangarez valoriza os conhecimentos prévios, estimulando a criatividade e a ação espontânea, a curiosidade epistemológica e a pesquisa. Nessa perspectiva, a construção compartilhada do conhecimento se faz presente em todo o percurso da formação docente. É importante destacar que para Freire (2005): “Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio” (FREIRE, 2005, p. 98).

Vale sinalizar que as metodologias da problematização requerem planejamento detalhado e articulado entre os docentes. A organização de blocos temáticos a partir dos 3MP, como uma maneira de organizar o currículo integrado/globalizante, necessita ser cuidadosa e criteriosa. Nesse contexto, torna-se necessário repensar as formas de avaliação também. Uma avaliação formativa, ao longo do processo de formação docente, parece ser o mais indicado. Afinal, as metodologias a partir de um currículo globalizante/integrado também pressupõem uma avaliação condizente. Na perspectiva de Cunha (1996), “[...] a avaliação adquirirá cada vez mais uma dimensão valorativa, integradora e emancipatória. Deverão ser adotados múltiplos critérios de avaliação para favorecer e valorizar as diferentes possibilidades do aluno” (CUNHA, 1996, p. 22).

À Guisa de Conclusão

Por muito tempo, a humanidade utilizou a prática como única forma de aprendizagem: a caça e a pesca, por exemplo, eram aprendidas empiricamente, com os mais jovens acompanhando os mais velhos. Nas comunidades tradicionais, o trabalho de parteira, por exemplo, era aprendido pela moça que auxiliava. O desenvolvimento científico proporcionou a teoria, que é oriunda da prática. Assim, o que propomos é uma formação docente que não dissocie teoria e prática, mas que por meio da dialogicidade problematizadora proporcione a reflexão crítica e a emancipação dos educandos.

Reiteramos que as metodologias ativas da problematização, em diálogo com Paulo Freire, requerem um processo dialógico contínuo de construção, que perpassa também as discussões sobre currículo. Aplicar o passo a passo do PBL, por exemplo, de

maneira aleatória, pode não trazer à tona todas as dimensões de uma educação de inspiração freireana. Assim, defendemos a necessária superação da pedagogia tradicional, bem como o currículo fragmentado, em que as unidades curriculares têm um fim em si mesmas, como escolha política nos processos de formação de professores.

Consideramos também que a organização curricular que propomos, baseada na perspectiva globalizante/integrada é uma possibilidade dentre diversas outras, já exploradas, a partir do referencial teórico de Paulo Freire, como a Abordagem Temática Freireana; esta propõe um processo pautado nos temas geradores, a partir dos quais os conteúdos serão selecionados. Assim, relacionamos as metodologias ativas da problematização aos 3MP, a fim de que as situações-problema do PBL e do arco de Manguez tenham como inspiração o ideário freireano e que tais situações façam sentido para o educando. O que propomos, assim, vem a ser mais uma possibilidade, dentre diversas apropriações e sínteses das ideias de Paulo Freire.

Outrossim, chamamos a atenção para o fato de que a formação docente não se dá apenas pelo método, mas sim por uma formação política também. Nesse sentido, Villardi (2015) assinala que: “A utilização mecânica e sem apropriação adequada dos fundamentos e das implicações das práticas problematizadoras pode apoiar-se em uma relação superficial e verticalizada entre professores, alunos e a realidade investigada [...]” (VILLARDI, 2015, p. 20). Assim, enquanto inspiração política e até mesmo revolucionária para a formação docente, tomamos Paulo Freire; enquanto organização didática, apontamos uma possibilidade dentre diversas outras: os 3MP (DELIZOICOV et al, 2002, p. 202), a serem articulados com as metodologias ativas da problematização (PBL e Problematização pelo arco de Mangarez), princípios que apontam para um currículo globalizante/integrado. Elementos esses que podem vir a fomentar a criticidade do futuro professor, ressignificando a própria experiência, em uma formação docente para além do alinhamento constado na legislação que rege as políticas educacionais.

As metodologias da problematização não devem estar a serviço, portanto, apenas da aquisição de conhecimentos ou de habilidades e competências, como orientam os mais recentes documentos emanados pelo MEC, mas sim atreladas à formação política e ética do docente. A princípio, as metodologias ativas surgiram como uma forma de aperfeiçoar a formação dos médicos; portanto, não é possível afirmar que são oriundas de uma teoria educacional específica, ou uma concepção pedagógica. Eis aí um afastamento das ideias freireanas, que enfatizam sobretudo o caráter político e revolucionário da educação. Por isso propomos aqui o embasamento das metodologias no ideal de Paulo Freire, notadamente nos três momentos pedagógicos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002), em um currículo globalizante/integrado.

Temos em vista uma formação crítica, que permita ao professor refletir sobre a prática e ressignificar a própria formação, quebrando o ciclo da mimese na educação básica, ou seja, repetindo as mesmas práticas que vivenciou, sem reflexão teórica. Nesse

sentido, reforçamos o fator dialético que Paulo Freire imprimiu à própria teoria. Nesse contexto, refletimos também sobre o papel do professor:

O professor deve ensinar. É preciso fazê-lo. Só, porém, que *ensinar* não é *transmitir* conhecimento. Para que o ato de ensinar se constitua como tal é preciso que o ato de *aprender* seja precedido do ou concomitante ao ato de *apreender* o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que o *educando se torna produtor também do conhecimento* que lhe foi ensinado” (FREIRE, 2019c, p. 175).

Assim, ao tornar-se produtor, o educando ressignifica o conhecimento, que o instrumentaliza para a prática, com o objetivo final de transformação da realidade. Desse modo, é preciso emergir da cotidianidade, distanciar-se dos fenômenos naturalizados e, com olhar curioso, ressignificar a formação de professores. Tais referenciais foram adotados, especialmente, porque as metodologias ativas podem ser encaradas como meras técnicas de ensino, isoladas, ou como “receitas” prontas para serem aplicadas. Por isso, o ideal freireano a embasá-las é importante, no sentido de uma formação política do futuro professor, para que possa perceber a complexidade dos processos educativos, para além de relações superficiais, como se apenas o método fosse a “fórmula mágica” da educação. Exploramos também as questões curriculares, nos limites deste trabalho, tendo em vista que divergências e outros olhares podem ser construídos a partir de outros pesquisadores e trabalhos futuros.

Por fim, reiteramos que os princípios freireanos, notadamente no que tange à educação popular, podem ser o polo catalisador das metodologias da problematização, a fim de formar o docente autônomo, consciente e crítico. Nos limites de um artigo, abordamos duas metodologias ativas a partir da problematização, contudo há outras possibilidades, como a aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em times, ou team based learning (TBL), entre inúmeras perspectivas de trabalho em grupo, tendo como ponto central a problematização.

Acreditamos que tais reflexões podem desencadear diversas outras possibilidades de organização curricular da formação docente, tendo como percurso metodológico as metodologias ativas, a partir do diálogo dialético e problematizador. Afinal, temos em vista que para romper com o “Eva viu a uva” na educação básica, seja necessário repensar a formação docente, esta sendo abrangente e com teoria e prática articuladas, tendo como fim maior a transformação social, na construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

Referências

- ALMEIDA, E. C. S. DE. **Aprendizagem na educação superior: a auto-trans-formação do estudante na Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem-Based Learning-PBL)**. 2015. 167fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (orgs.) **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Univille, 2005.

- APPLE, M. W.; BEANE, J. A. (orgs). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BATISTA, R. S.; BATISTA, R. S. Os anéis da serpente: a aprendizagem baseada em problemas e as sociedades de controle. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 1183-1192, 2009.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Seminário: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5437015>. Acesso em: 17 jun. 2021.
- BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: EDUEL, 1999.
- BERNSTEIN, B. **Class, codes and Control**, Vol. III: Towards a theory of educational transmissions. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1977.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular, BNCC**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CP 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)**, 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: 12 jun. 2021.
- BRASIL. Resolução N° 1, de 27 de outubro de 2020. **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, 2020.
- CABRAL, H. S. R.; ALMEIDA, K. K. V. G. A. Problem based learning: aprendizagem baseada em problemas. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, v. 2, n. 4, 2014. Disponível em: <https://interfaces.leaosampaio.edu.br/index.php/revista-interfaces/about>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- CALDARELLI, P. G. A importância da utilização de práticas de metodologias ativas de aprendizagem na formação superior de profissionais da saúde. **Sustinere**, v. 5, n. 1, p. 175-178, 2017. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/26308>. Acesso em 14 de out. de 2020.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. ; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

FREEMAN, S. et al. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 111, n. 23, p. 8410-8415, 2014.

FREIRE, P. **Aprendendo com a própria história**: Paulo Freire, Sérgio Guimarães. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 21. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 28. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019c.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GILOLO, J. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 1, p. 73-97, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/82465/48878>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MARQUES, R. **A pedagogia de Jerome Bruner**. 2000. Disponível em: <http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018

MORAIS, A. C. L. de. Metodologia Ativa: uma experiência no ensino superior com modelo do Ensino Híbrido. In: MARTINS, Gercimar (org). **Metodologias ativas**: a caixa preta da Educação. Quirinópolis: Editora IGM, 2019.

MORAN, J. **Metodologias Ativas de Bolso**: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

POTT, E. T. B.; JUNIOR, H. P. Mapeando os estudos sobre educação médica no Brasil: Tendências e perspectivas. **Sustinere**, v. 7, n. 1, p. 132-152, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/sustinere>. Acesso em: 17 jul. 2021.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, M. Volta às aulas no País e acesso à internet não são temas do MEC, diz ministro. Jussara Soares, **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, ano 145, n. 46.231, 24 set. de 2020. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral>. Acesso em: 11 mai. 2021.

ROMAN, C.; et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa. **Clinical And Biomedical Research**, v. 37, n.4, p. 349-357, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/hcpa/article/view/7391>. Acesso em: 17 de outubro de 2020.

SANTOS, J. C. R.; et al. Metodologias ativas e interdisciplinaridade na formação do nutricionista. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, v. 38, n. 1, p. 117-128, 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/28205>. Acesso em: 18 de jun. 2021.

SANTOS, M. I. M; CABRAL, C. D. S. R; BRITO, C. E. N. Metodologias Ativas de aprendizagem na educação básica: relatos da experiência de uma escola particular em Sergipe. In: MARTINS, Gercimar (org). **Metodologias ativas: a caixa preta da Educação**. Quirinópolis: Editora IGM, 2019.

SIMON, E. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde. **Revista Interface**, v. 18, n. 2, p. 1355-1364, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/journal/Interface-Comunicacao-Saude-Educacao>. Acesso em: 25 mar. 2020.

SPOHR, F. S. DALSOTTO, M. P. B.; CORREA, Y. Educação Popular e Pedagogia Crítica: os princípios pedagógicos freireanos na formação de Educadores Populares em Saúde. **Práxis Educativa**, v. 16, e2116613, p. 1-19, 2021 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 17 jul. 2021.

TRÉZ, T. A.. Experimentando a desumanização: Paulo Freire e o uso didático de animais. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 4, n. 2, p. 50-66, 2011. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article>. Acesso em: 21 jul. 2021.

VIGOTSKI, L. S . **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VILLARDI, M. L. **A problematização em educação em Saúde: percepções dos professores tutores e alunos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

Recebido: 14.08.2021

Aprovado: 22.11.2021

Ser tia ou professora? Profissionalidade na educação infantil, um olhar sobre as representações de professores do segmento

Be an aunt or teacher? Professionality in early childhood education, a look at the representations of segment teachers

Jeanny Meiry Sombra Silva¹

Resumo

Este artigo aborda um estudo realizado com quinze pedagogas concluintes de uma pós-graduação lato-sensu numa instituição de ensino superior em São Paulo. A coleta de dados foi realizada por meio de um grupo focal cujo objetivo foi buscar compreender como as professoras participantes do estudo se representam e como percebem as representações que a sociedade faz do trabalho do professor da educação infantil. Os dados foram analisados com base nos pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e fundamentados em autores como Freire (1997, 2001), Jodelet (2001), Moscovici (2003), dentre outros. Os resultados revelam que as representações sociais sobre o trabalho do professor desse segmento interferem nas relações e nas práticas pedagógicas e que a profissionalização é um caminho para mudanças de concepções. O estudo evidenciou também o desejo de reconhecimento da educação infantil como uma etapa da educação básica.

Palavras-chave: Representações sociais. Profissionalidade. Educação infantil.

Abstract

This article deals with a study carried out with fifteen pedagogues completing a lato-sensu postgraduate course at a higher education institution in São Paulo. Data collection was carried out through a focus group whose objective was to understand how the teachers participating in the study represent themselves and how they perceive the representations that society makes of the work of teachers in this segment. Data were analyzed based on Bardin's Content Analysis assumptions and based on authors such as Freire (1997, 2001), Jodelet (2001), Moscovici (2003), among others. The results reveal that social representations about the work of early childhood education teachers interfere in relationships and pedagogical practices and that professionalization is a way to change conceptions. The study also highlighted the desire to recognize early childhood education as a stage of basic education.

Keywords: Social representations. Professionalism. Early childhood education.

¹ Doutora em Psicologia da Educação PUC-SP. Professora da Educação Básica e de Pós-Graduação na Unifitalo. Formadora contratada SME Coped - Educação Infantil. Monitora do Programa de Estudos Pós-Graduandos em Educação: Formação de Formadores PUC-SP. E-mail: jeanny.sombra@hotmail.com

Introdução

A constituição da profissionalidade docente está associada às experiências pessoais e profissionais. É um processo dinâmico e contínuo que se desenvolve ao longo da vida e da carreira, nos diversos contextos sociais, institucionais e culturais que permeiam o exercício do magistério. O termo profissionalidade pode ser entendido como “o conjunto de competências que um profissional deveria ter ou, ainda, o conjunto de competências reconhecidas socialmente como característica de uma profissão” (ALTET, PERRENOUD, PAQUAY, 2003, p. 235).

A profissionalidade, dessa forma concebida, encontra consonância no pensamento de Paulo Freire, educador que valoriza o contexto da profissão como lugar em que o professor se realiza na condição de sujeito inacabado, e como tal, busca (re)construir a sua trajetória profissional atrelada à sua essência humana: “Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências quanto mais utilizo do patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com o ser humano” (FREIRE, 1996, p. 20).

Nesse sentido, pensar a profissionalidade articulada ao contexto de ensino envolve pensar nos vários segmentos de atuação do professor. Para Freire (1997), um segmento que não pode ser descuidado (ou mesmo menosprezado), ao se tratar de desenvolvimento profissional, é o da educação infantil.

O trabalho na educação infantil é frequentemente compreendido, em nossa sociedade, como uma ocupação permeada por estereótipos, dentre eles: uma profissão feminina, que não necessita de conhecimentos específicos, uma vez que a mulher, naturalmente, possui capacidades suficientes para exercer esse tipo de atividade (KUHLMANN, 2007). De fato, o profissional da educação infantil, no Brasil, historicamente, foi se constituindo num cenário sem qualquer exigência de qualificação, o que traz consequências que ainda hoje tendem a influenciar as concepções acerca da docência nesse estrato educacional (AZEVEDO; SCHNETZELER, 2005).

Assim, as relações de gênero, a competência profissional e, principalmente, o modelo feminino marcadamente presente no trabalho com a educação infantil são dimensões que caracterizam as discussões acerca da profissionalidade no segmento. Isso, provavelmente, contribui para a constituição de uma representação social negativa do professor e do trabalho desenvolvido com crianças pequenas.

Considerando que as representações sociais são um traço constitutivo da identidade profissional, será discutido neste artigo um recorte de um estudo realizado com professoras de educação infantil cujo objetivo foi o de buscar compreender como essas profissionais se representam e como percebem as representações que a sociedade faz ao trabalho do professor desse segmento.

Os resultados analíticos que serão relatados e discutidos nos próximos tópicos

contribuem com a atividade investigativa no campo da formação de educadores, na medida em que servem para problematizar aspectos sobre a construção e a incidência de representações sociais na formação e na profissionalidade docente, especialmente aquelas relativas aos professores de educação infantil.

Representações sociais e trabalho docente: um diálogo entre a teoria de Moscovici e o pensamento de Paulo Freire

Serge Moscovici e Paulo Freire foram pensadores contemporâneos. No pensamento de ambos é possível encontrar pressupostos teóricos convergentes no que concerne à formulação de um paradigma da mudança em contraponto a uma ciência da conformidade e da estabilidade. Freire (1983) pontua, com clareza, que:

[...] mudança e estabilidade não são um “em si”, algo separado ou independente da estrutura; não são um engano da percepção. Mudança e estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural. O mundo de acontecimentos, de valores, de ideias, de instituições. Mundo da linguagem, dos sinais, dos significados, dos símbolos (Freire, 1983, p.46).

Nos anos 1960, Moscovici, elabora a teoria das representações sociais, tomando por base, principalmente, a sociologia moderna de Émile Durkheim, que adota a expressão “representação coletiva” para designar o efeito coercitivo do social sobre o individual, na qual crenças e ideais persistem ao longo do tempo, determinando os valores da sociedade. Para Durkheim, as representações coletivas têm caráter estático – fazem com que as sociedades se mantenham coesas, conservando e preservando as estruturas. A partir disso, Moscovici amplia a compreensão de Durkheim ao atribuir às representações sociais um caráter dinâmico – com interesse na inovação e mudança social. Para ele, o ser humano, a partir de suas experiências individuais e coletivas, constrói e reconstrói seus conceitos, crenças, ideais que, de forma inconsciente, se agregam a sua capacidade de pensar e criar sobre sua realidade, orientando comportamentos e práticas. Nessa perspectiva, a representação social é entendida como uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, promovendo a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Assim, as representações não apenas atuam diretamente sobre nossa maneira de pensar, mas prescrevem nossos comportamentos e práticas e, enquanto tal, possuem uma “força irresistível, envolvendo uma tradição que decreta o que deve ser pensado” (MOSCOVICI, 2003, p. 36). Isso implica considerar o senso comum na vida social, relacionando-o ao comportamento humano criador, numa determinada realidade que se constitui da experiência responsável pelo movimento de comunicação e cognição do indivíduo.

Para Moscovici os atos psíquicos (individuais) têm origens sociais: o pensamento, o senso comum e a ciência se misturam a um só tempo, na história e na cultura. A

realidade é uma estrutura social em inter-relação com outras estruturas sociais. Ontologicamente, um ser que é ser para si torna-se um ser para o outro, dependente quando perde seu direito de decidir, seguindo prescrições e determinações sociais (o que Hegel chamou de consciência servil ou senhoril).

Desta maneira, se o senso comum, historicamente, atribui ao professor de educação infantil um papel paternalista, cuja função básica se restringe a cuidar de bebês e crianças, isso significa que esse imaginário social condiciona a ação desse profissional? A resposta é “Não”, pois, conforme Moscovici (1978), representar uma coisa não implica reprodução, mas reconstrução, inovação e mudança.

A articulação entre linguagem e representação consolida as razões das escolhas e das ações assumidas pelo sujeito social, provocando opiniões e atitudes diante do objeto. Por isso, as representações são sociais, não porque o sujeito é social, mas pela função que elas desempenham para organizar as condutas e a comunicação social - nas palavras de Moscovici (1978):

[...] Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que se tornam comuns. [...] uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime. No final das contas, ela produz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e os significados das respostas a dar-lhes. Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos (MOSCOVICI, 1978, p.25).

Assim sendo, quando representamos, estamos revelando o que pensamos sobre o objeto, evocando o passado, mas com uma espécie de filtragem das informações recebidas, buscando a coerência necessária entre a percepção e a interpretação dessas informações que foram protegidas por nossa memória.

Diante desse pressuposto, para que o profissional se reconheça como um sujeito em constante processo de formação e cujo papel no âmbito do quadro da educação infantil não se restrinja às concepções de práticas automatizadas e mecânicas como dar mamadeira, dar banho, colocar para dormir entre outros aspectos relacionados à rotina, é necessário que ele seja capaz de ressignificar os sentidos dessas ações e, portanto, que seja capaz de se interrogar sobre sua prática cotidiana.

Nessa perspectiva, é necessário que haja, por parte do professor, a reflexão-ação-reflexão constante sobre sua prática, bem como a busca de conhecimentos específicos para a superação da visão assistencialista construída historicamente no segmento. Pois se a educação infantil é parte integrante do sistema educacional brasileiro é importante que os conteúdos e práticas desenvolvidos nas instituições sejam condizentes com proposta de formação da criança como sujeito integral, e que o professor esteja familiarizado com saberes necessários para o exercício da docência com bebês e crianças.

A esse respeito, o pensamento de Paulo Freire contribui sobremaneira, lançando luz sobre a importância de o educador infantil legitimar seu papel profissional, rompendo com o senso comum social que, por vezes, insiste em representar de maneira paternalista sua figura docente. É o que se observa, por exemplo, na obra “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar” (FREIRE, 1997), na qual Freire explica que o mote “professora-tia” é mais um capítulo da luta contra a tendência à desvalorização profissional representada pelo hábito, que se cristaliza por muitas décadas, de transformar a professora num parente posticho².

Para o educador, aceitar a identificação da figura de um professor a de um tio significa retirar algo fundamental do docente: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente. Com efeito, assinala Freire (1997):

[...] O que me parece necessário na tentativa de compreensão crítica do enunciado - professora, sim; tia, não -, se não é opor a professora à tia não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de tia. A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão, enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos (FREIRE, 1997, p. 9).

Nesse contexto, subjacente à rotulação *tia*, não está apenas uma perspectiva distorcida da tarefa profissional do educador, mas também um pensamento ideológico de alguns setores sociais, os quais guardam, de maneira velada, interesses de manutenção da ordem social vigente. Em outras palavras, acentua Freire (1997):

[...] Identificar professora com tia, o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, é quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil “tias” fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado? E essa ideologia que toma o protesto necessário da professora como manifestação de seu desamor aos alunos, de sua irresponsabilidade de tias, se constitui como ponto central em que se apoia grande parte das famílias com filhos em escolas privadas. Mas também ocorre com famílias de crianças de escolas públicas (FREIRE, 1997, p. 10).

Ao longo de sua obra Freire sublinhou a necessidade de que o educador conhecesse profundamente seu contexto histórico e social, admitindo que “os outros” estão, como ele, condicionados pela realidade dialeticamente permanente e mutável.

² Dentre as discussões levadas a efeito sobre esse tema, Freire destaca o trabalho “Professora Primária – mestra ou tia” de NOVAES (1984).

Ressalta, ainda, a importância de o educador analisar criticamente a realidade social e as teorias dominantes mantenedoras do *status quo*, conforme adverte o educador:

[...] A ideologia do poder não apenas opaciza a realidade, mas também nos torna míopes, para não ver claramente a realidade. O seu poder é domesticante e nos deixa, quando tocados e deformados por ele, ambíguos e indecisos. Daí ser fácil entender a observação que uma jovem professora da rede municipal de São Paulo me fez, em conversa recente: “Em que medida certas professoras querem mesmo deixar de ser tias para assumir-se como professoras? Seu medo à liberdade as conduz à falsa paz que lhes parece existir na situação de tias, o que não existe na aceitação plena de sua responsabilidade de professoras”. (FREIRE, 1997, p. 10).

Para Freire, o ser humano é sujeito ativo de transformação e não seu objeto. A estrutura social é obra dos seres humanos e, portanto, é sempre contraditória: envolve tanto os que pretendem mantê-la quanto os que, insatisfeitos, pretendem transformá-la. Há então um antagonismo constante entre os que querem e os que não querem a mudança. Moscovici também considera que há esse confronto quando explicita que sempre ocorrerá uma luta simbólica, objetiva e material entre majorias e minorias. A mudança inicia-se numa problematização da consciência: da passagem do estado de “objeto” a sujeito. Esse dar-se conta de seu papel ativo na mudança é o processo de politização da consciência.

Tanto Freire quanto Moscovici advertem que a mudança depende, sempre, de um posicionamento crítico, inquieto, descontente e desejante, que questiona a ordem e a uniformidade de condutas e opiniões. A mudança é, então, sempre um processo permeado de tensões declaradas entre posições diferentes. Assim, a educação reflexiva, seja ela em qualquer segmento de ensino, não está voltada à adaptação, mas sim, à transformação.

O estudo: o contexto e a coleta de dados

Este estudo enquadra-se no que (MARCONI; LAKATOS, 2017) consideram como pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica. O objetivo geral foi compreender como as professoras participantes do estudo se representam e como percebem as representações que a sociedade faz do trabalho do professor da educação infantil. Os sujeitos participantes foram quinze pedagogas concluintes de uma pós-graduação lato-sensu de um curso intitulado Linguagens da Infância. As participantes atuam como professoras de educação infantil, cuja faixa etária abrange desde os bebês até crianças de cinco anos.

A escolha das participantes foi motivado por dois fatores: primeiro por estarem concluindo uma especialização em seu campo de atuação o que denota interesse na profissionalização docente. O segundo fator deveu-se a autora deste texto ministrar uma das disciplinas do referido curso e ter tido contado por dez semanas com as participantes, o que favoreceu o olhar investigativo da autora sobre questões suscitadas

pelo grupo acerca das representações sociais e sua influência no trabalho dessas profissionais.

Ao término do curso as professoras foram convidadas a participar de um grupo focal. A reunião teve três horas de duração e foi gravada em áudio com o consentimento das participantes³. Os dados coletados nesse encontro serviram como corpus de análise para este estudo

Conforme Gatti (2012), a coleta por meio do método grupo focal envolve uma discussão informal, com um grupo de tamanho reduzido, cujo interesse é obter informações de caráter qualitativo, podendo ser um instrumento importante na compreensão dos processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, bem como para o conhecimento de “representações, preconceitos, linguagem e simbologias que prevalecem em relação a determinadas questões nos grupos de pessoas pesquisadas” (GATTI, 2012, p. 9).

As perguntas desencadeadoras da discussão foram: há quanto tempo você atua na educação infantil? Como foi seu início na carreira? O que te motivou a fazer essa pós-graduação? Como você se vê profissionalmente hoje, após concluir o curso? Em sua opinião, como a sociedade vê o trabalho do professor de educação infantil?

Após a transcrição da discussão, deu-se início ao processo de análise. Foi utilizado como balizador deste estudo, a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), cujas etapas são: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

As questões desencadeadoras da discussão no grupo focal serviram como base para criação das categorias, quais foram: como eu me vejo; como a sociedade me vê; percurso profissional; aprendizagens na pós-graduação. Para esse artigo, selecionamos alguns trechos dos relatos de duas categorias e os cotejamos com os estudos de Paulo Freire e de autores da teoria das representações sociais.

Resultados e discussão

Tendo por base o objetivo de conhecer as representações que as docentes têm sobre sua atividade profissional, bem como as representações que a sociedade faz ao trabalho do professor de educação infantil, selecionou-se para este artigo apresentar a análise de duas categorias: “Como eu me vejo” e “como a sociedade me vê”.

- Categoria: Como eu me vejo

Nessa categoria, algumas participantes associaram o “ser professor da educação infantil” como o indivíduo que possui: vocação, que gosta de criança, desenvolve uma

³ As participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido para utilização de dados. Seus nomes foram alterados neste texto.

relação maternal, sugerindo dessa forma, uma representação tradicional da profissão, enraizada no processo sócio-histórico e cultural do segmento do educador infantil. Trata-se, conforme discutido, de um dos eixos mais arraigados e sustentadores desse componente representacional. Nas palavras das participantes:

[...] Para ser professora de criança precisa gostar muito dos pequeninhos, ter vocação, pois eles exigem dedicação e afeto [...] (Ana).

[...] Quando eu comecei a trabalhar, meu primeiro emprego foi numa creche. Mas não foi difícil, porque eu tratava os bebês do mesmo jeito que tratei meus filhos: com carinho e cuidado [...] eu me doava para eles [...] (Júlia).

[...] eu gosto de dizer que o papel de professora de pequeninos é igual a metáfora do laço: numa ponta estão os pais, na outra a gente e na soma dos dois, no meio do laço, está a criança. Então penso que a gente faz muito o papel da mãe [...] (Patrícia).

[...] além de gostar, precisa ter muita paciência. Não é fácil ser professora de criança, são poucos os que têm esse dom (Lúcia).

As expressões utilizadas pelas participantes permitem inferir que o senso comum, construído ao longo dos últimos anos, impôs uma representação sobre a função da professora na educação infantil “como uma pessoa responsável pelos cuidados básicos da criança – tarefa para a qual a afetividade é o maior atributo como: ‘ter jeito’, ‘ter amor às crianças’, ‘gostar’” (CUNHA, 1999, p. 4). Tal representação pode ter proporcionado a identificação dessas educadoras com esse papel, pois nota-se como elas descrevem como é o “papel de professora de pequeninos”.

A metáfora do laço utilizada no depoimento de Patrícia coloca o professor como uma extensão do papel da família e que ambos, professor e pais, têm a função de educar. Mas será que se trata do mesmo sentido de educar? Freire (1986) destaca que “existem graus de educação” e que essas ocorrem em diferentes ambientes sociais. A educação que ocorre na escola tem um caráter sistêmico e profissional. A tarefa do educador é de problematizar o objeto de conhecimento com intuito de possibilitar aos alunos um “exercício de pensar criticamente, tirando suas próprias interpretações do porquê dos fatos” (FREIRE, 1992, p. 52).

A visão paternalista do educador, conforme se observa nos depoimentos, é incorporada de maneira natural na mentalidade dessas professoras, o discurso delas contribui para reforçar o ideário comum que a sociedade tem desse profissional. Como assevera Moscovici (1978, p. 25), a representação social “produz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e os significados das respostas a dar-lhes”.

Ressalta-se, no entanto, que a crítica a essa representação de nada exclui a importância da afetividade na atuação docente. Conforme Freire (1997, p. 9), o profissional de educação de crianças pequenas possui uma tarefa que, sendo prazerosa, também é exigente de seriedade, de comprometimento, de preparação pedagógica,

emocional e afetiva: “a tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica”.

Para Freire a escola pode ser alegre e leve. Num espaço em que haja afetividade, a curiosidade tem condições de avançar para um estágio epistemológico, mesmo entre crianças muito pequenas, que aprendem, desde cedo, que podem e devem empregar toda a sua energia na busca de conhecer e que a descoberta do novo, depois do esforço, pode ser sumamente prazerosa. A escola alegre e leve, “[...] nada tem a ver com uma escola fácil, irresponsável. Pelo contrário, ela é cuidadosa, trabalha criticamente a disciplina intelectual da criança, estimulando-a e desafiando-a a engajar-se seriamente na busca do conhecimento” (FREIRE, 2001, p. 196).

A teoria das representações sociais ajuda a entender os motivos de as educadoras se representarem da maneira observada em seus depoimentos. De fato, é difícil incorporar o novo às ideias preexistentes e objetivar os novos conhecimentos tornando-os familiares, ancorando-os, no sentido de modificar as condutas consensuais reificadas pelo discurso do imaginário social.

Entretanto, como a representação não é estática, as mesmas professoras também revelam em seus discursos expressões que denotam profissionalidade, compromisso, autoformação - elementos que vão compondo um quadro de como elas também se percebem e se representam, como verificado nos trechos abaixo:

Sempre considerei que estudar era importante, mas ao longo desses dois anos eu fui percebendo como eu estava errando, como eu tinha que fazer coisas diferentes com as crianças (Júlia).

Eu me vejo dentro da sala de aula com uma responsabilidade muito grande. Porque a gente acaba sendo não só professora, mas também um pouco de mãe, por isso é extremamente importante avaliar a criança em suas necessidades de aprendizagem, porque nosso papel é voltado para o desenvolvimento educacional (Lúcia).

Eu sou professora da rede pública de uma comunidade carente. A maior parte deles não tem nem quintal para brincar, não tem alguém que brinque, que cante, que faça uma leitura de uma história. Então eu tomei um pouco dessa responsabilidade, de não deixar as crianças que passarem por minha sala, sair sem vivenciar experiências infantis. Esses momentos que são tão importantes também devem ser considerados como aprendizagem. Então, hoje eu me vejo como uma profissional que tenta valorizar a cultura da infância (Patrícia).

É possível depreender nesses depoimentos uma maior sensibilidade quanto ao discurso pedagógico atual, isto é, quanto ao discurso da “cultura da infância” delineado na Nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC, conforme se observa:

[...] A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2017, p.14).

A aparente contradição no discurso das participantes ocorre, provavelmente, pelo fato de elas estarem concluindo uma pós-graduação cuja concepção de educação infantil, bem como do papel do professor desse segmento, assemelha-se aos princípios da pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire (1986), na qual se valoriza a análise crítica da educação tradicional visando à formação de uma consciência crítica. Tal pedagogia concebe professores e alunos como sujeitos do ato educativo e a relação dialógica autêntica como forma de aprender e atuar.

Assim, os processos de comunicação ao qual as educadoras estiveram expostas ao longo do curso concorrem ou pressionam para que apresentem em seus discursos uma visão comum da “cultura da infância”. A esse respeito, Jodelet (2001) explica que fenômenos como esse ocorrem devido à pressão pela inferência, ou seja, pela necessidade de agir, de tomar posição ou de obter reconhecimento e adesão dos outros sujeitos do grupo. A pressão pela inferência promove o processo de objetivação, no qual ocorre um duplo esforço do sujeito. Esse transporta os elementos objetivos para o meio cognitivo atribuindo-lhes uma realidade tangível aproximada do universo do grupo de pertença.

Numa perspectiva parecida, Freire considera que o homem é capaz de romper com os papéis (ou representações) que lhe são atribuídos socialmente, por meio de um processo que classifica como transição. Para o educador:

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro se baseia no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos (FREIRE, 1983, p. 33).

[...] Nutrindo-se de mudanças, a transição é mais que as mudanças. Implica realmente na marcha que faz a sociedade na procura de novos temas, de novas tarefas ou, mais precisamente, de sua objetivação. (FREIRE, 1983, p. 65)

O conjunto de mudanças aos quais os sujeitos estão expostos, como é o caso das professoras deste estudo, mobilizam a reformulação das representações sociais. Ainda que o processo seja demorado, tais mudanças fazem com que a sociedade prossiga em busca de novos temas e da objetivação desses. A sociedade, constituída por suas crenças, valores, concepções, está em questionamento e reflexão constantes. Quando essas reflexões e mudanças provocam o rompimento do equilíbrio do pensamento vigente, as crenças e os valores decaem, surgindo novos em seu lugar. Esse período é chamado de transição.

Assim, pode-se concluir, que as participantes deste estudo não têm uma visão unilateral de si, pois estão no período de transição, tentando objetivar seu papel profissional.

- Categoria: como a sociedade me vê

A falta de valorização do professor de educação infantil foi recorrente nos

depoimentos. Predomina a noção de que o profissional do segmento é menos reconhecido e valorizado, e que a educação voltada para essa etapa do não tem o mesmo prestígio que as demais etapas da escolarização:

Para o dia da reunião de pais eu e minhas colegas nos preparamos bastante, elaboramos uma pauta [...]. A gente queria que os pais compreendessem nossa proposta pedagógica. Não queríamos somente ficar mostrando fotos e filmagens dos filhos deles, mas discutir com eles, em que medida, nossas aulas estavam contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças. Os pais foram chegando para a reunião e nós estávamos os recepcionando no pátio. A diretora da escola estava conosco. De repente, ela pega o microfone e diz: “sejam bem-vindos pais, dentro de alguns minutos as tias irão com vocês para as salas”. Escutar, no alto-falante, a expressão ‘tia’ vinda da boca da própria diretora, foi horrível para mim. Naquele momento, toda minha segurança foi desmoronando. Entrei na sala com vontade apenas de mostrar fotos dos filhos deles. (Andréa).

No primeiro dia de aula desse ano, durante a reunião de pais, um pai falou: “então tia ...”. Eu respondi: olha pais, eu quero deixar uma coisa bem clara aqui, eu não sou tia, eu fiz uma faculdade de quatro anos e agora estou me especializando para dar uma educação melhor para o filho de vocês. Alguém aqui estuda para ser tio? (Elisângela)

O não reconhecimento a que se referem as participantes não é apenas profissional, mas também social. Elas consideram que os professores de educação infantil ainda não alcançaram status de profissionais. Sobressai, desse modo, a ideia nuclear recorrente de que o professor desse segmento é aquele que desempenha funções maternas.

Quando a gente fala que é da educação infantil, nossos colegas e parentes não nos valorizam [...] as pessoas não entendem que a agente é educadora da infância (Sara).

Eu vivi esse dilema dentro da minha própria família. Quando eu me tornei professora da educação infantil, minha irmã chegou a me dizer “tanto estudo para ficar trocando fralda, para ser babá, pra cuidar do filho dos outros!?”. Para esse servicinho você não precisava ter feito faculdade (Gisele).

Referir-se à educação infantil como um “servicinho” traz subjacente a representação de que o trabalho nesse segmento não tem relevância e que qualquer pessoa, sem qualquer preparação formativa, pode realizar essa atividade. Contrário ao encarar o trabalho do professor da educação infantil como sendo de menor prestígio social, Freire afirma:

[...] Lidamos com gente, com crianças, com adolescentes, ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, com nossa má preparação, com nossa responsabilidade para seu fracasso. Mas podemos também, com nossa responsabilidade, como nosso preparo científico e ou nosso gosto do ensino, com nossa seriedade e o nosso testemunho de luta contra as injustiças contribuir para que vão se tornando presenças marcantes no mundo. (FREIRE, 1997, p. 150)

Edenilza expõe em seu depoimento como se sente em relação ao tratamento que muitas vezes lhe é conferido:

Eu me vejo como professora da educação infantil, que tem que estar o tempo todo tentando provar para sociedade que a gente é importante. Isso é uma ofensa [...] quem somos nós? As professoras? As tias, não é assim? Nós somos as tias, nós não somos valorizadas; muitas vezes pelas famílias, pelo grupo de trabalho, não somos valorizadas financeiramente. Não somos valorizadas no contexto geral da educação, do ser humano. Às vezes eu acho que isso revolta, tristeza [...].

Apesar de sofrer com a visão de desvalorização profissional, Edenilza não se resigna e não assume a representação de tia que lhe é atribuída socialmente, pois em outro momento da roda de conversa a educadora afirma:

Mas para mim isso é um incentivo para eu continuar, se é para provar, eu não vou provar, porque meus alunos precisam de mim integralmente ali com eles. Seu eu ficar o tempo todo tentando provar para os outros o que eu e meus alunos somos capazes juntos de construir, eu me torno uma pessoa frustrada, eu não chego a lugar nenhum. Então eu me vejo nessa condição, de deixar prá lá muitas coisas que a gente precisa para sobreviver e parar para pensar naquilo que realmente me satisfaz: que é eu ver o resultado lá na frente. Independentemente de a maioria das pessoas acharem que a gente não faz nada (Edenilza).

Opondo-se a essa representação, Paulo Freire adverte que o educador deve se mostrar persistente, assumindo-se como sujeito atuante no movimento de conscientização, da luta pela mudança e por uma educação como prioridade, conforme afirma: “os professores precisam continuar brigando, e muito. É preciso também, que a opinião pública entenda o direito e até o dever que os professores têm de lutar. [...]” (FREIRE, 2001, p. 245). Freire considera que existem diferentes maneiras de protestar, dentre elas está a inserção crítica, ou a tomada de consciência pelo indivíduo oprimido de sua realidade. Para o educador, não basta que o indivíduo seja consciente de que faz parte da sociedade, o mais importante é que este conheça o seu papel na coletividade e que seja capaz de questioná-lo a fim de produzir transformações.

[...] por isto inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isso também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro. (FREIRE, 1987, p. 38)

O protesto de Edenilza é potente, pois não se mantém no mero reconhecimento e acomodação da realidade, ao contrário, busca transformá-la por meio de sua formação continuada.

Numa perspectiva similar, outra participante do grupo de discussão relata:

Isso que a gente tem que ficar provando para as outras pessoas, eu acho que o principal é provar para nós mesmas que somos professoras. É a gente se valorizar e entrar no debate quando alguém vem questionar [...] eu acho que o essencial para isso é o que a gente tá fazendo agora, é a formação; é a gente ter o conhecimento pra gente conseguir debater [...] quando a gente começa a buscar nossa formação e aprimoramento, entendendo mais nossa posição como professora, a gente tem mais bagagem para defender a nossa profissão, e até mesmo se valorizar primeiro; antes de pensar que as outras pessoas deveriam valorizar a gente (Paula).

Consciente de como a sociedade enxerga o professor da educação infantil, Paula entende que não há protesto com verbalismo, nem tão pouco com ativismo, mas sim com a práxis, ou seja, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem

transformadas. A esse respeito, Freire afirma:

É exatamente esta capacidade de atuar, operar de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis. Se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem (FREIRE, 183, p. 17).

A práxis é a reflexão do oprimido sobre seu mundo e a reação transformadora deste contra a realidade encontrada. Paula não naturaliza a visão que a sociedade tem a respeito do educador da primeira infância. Na Teoria das Representações Sociais, é na naturalização que se consuma o processo de objetivação. A imagem assume o lugar de realidade. Como bem descreve Moscovici (2003, p. 74) “a imagem do conceito deixa de ser um signo e torna-se a réplica da realidade, um simulacro [...] adquirindo uma existência quase física, independente”.

Contudo, mesmo considerando que processos de influência podem assegurar estabilidade a representações específicas, como adverte Moscovici (2003), tais representações não são eternas, nem generalizáveis por si mesmas e podem apresentar-se de um modo distinto em um mesmo grupo.

Assim, para que haja mudanças nas representações que a sociedade impõe ao educador da educação infantil, esses profissionais devem considerar sua práxis. Para que haja práxis, é essencial, que o indivíduo seja levado a tomar consciência de sua realidade para que, então, possa refletir sobre ela e, finalmente, questioná-la e transformá-la.

Indiscutivelmente, as representações que a sociedade faz sobre o trabalho do professor da educação infantil interferem nas relações e nas práticas pedagógicas. A despeito de todas as dificuldades que revelam enfrentar, as participantes não desistem da docência; ao contrário, buscam maneiras de se profissionalizar na área. Talvez a legitimação social seja um fator preponderante para que realizem um investimento em sua formação continuada. Por meio da profissionalização, buscam transformar a representação que a sociedade tem sobre o trabalho que realizam.

Os depoimentos sugerem que as docentes estão num constante enfrentamento de uma concepção que as diminui como profissionais. Percebe-se um alto grau de comprometimento pessoal de cada educadora, que reconhece a complexidade da profissão e a importância de uma formação adequada da área. As declarações revelam, ainda, o desejo de reconhecimento da educação infantil como uma etapa da educação básica.

O conjunto dos depoimentos revela que essas educadoras vivem no que Freire (2000) considera “situações-limite”, ou seja, as barreiras que o ser humano encontra em sua caminhada, diante das quais pode assumir várias atitudes, como se submeter a elas ou, então, vê-las como obstáculos que devem ser vencidos. Diante dessas barreiras, o indivíduo pode unir esperança com a prática e agir para que a situação se modifique ou

simplesmente se deixar levar pela desesperança. Para enfrentar situações-limite são necessários os chamados “atos-limite”, termo usado por Freire para designar as atitudes assumidas a fim de se romper com as situações-limite. Esses atos são necessários para que se possa atingir o inédito-viável:

Nas situações-limite, mais além das quais se acha o “inédito viável”, às vezes perceptível, às vezes não, se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperançosa e a desesperançosa. Uma das tarefas do educador ou educadora progressista [...] é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança (FREIRE, 1992, p. 6).

Para o educador, a esperança é a crença no sonho possível, desde que aqueles que fazem a história assim o queiram. Essa é a crença que acompanha as educadoras participantes deste estudo.

Considerações finais

De maneira geral, os currículos de Pedagogia ainda oferecem pouco espaço para a reflexão e para o processo de formação docente. Professores iniciam atividades sem saber direito o que é ser um profissional da educação infantil, que conjunto de saberes e práticas ela envolve, que identidade profissional constitui (GATTI, BARRETO, 2009). Se os cursos de Pedagogia não contemplam como deveriam a educação infantil, isso, de alguma forma, talvez influenciem as representações negativas que os próprios professores possuem sobre a área.

A desvalorização da profissão constitui um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento da profissionalidade. Investir em uma formação que contemple as especificidades dessa fase pode levar a uma mudança nesse olhar revestido de negatividade sobre o trabalho do educador infantil. Nas palavras de Freire:

É preciso que haja luta, que haja protesto, que haja exigência e que os responsáveis, de maneira direta ou indireta, pela tarefa de formar entendam que formação é permanente. Não existe formação momentânea, formação do começo, formação do fim de carreira. Nada disso. Formação é uma experiência permanente, que não para nunca. (FREIRE, 2001, p. 245)

Para pensar em alcançar qualidade na educação, em qualquer que seja o segmento de ensino, há de se ter como ponto de partida uma política de valorização, de formação e de qualificação do professor, o que implica criar melhores condições de trabalho, reconhecer e valorizar a profissão e, sobretudo, uma remuneração adequada.

Para garantir uma prática que seja efetivamente coerente no compromisso com as crianças, é preciso que o educador se assuma como tal e lute por seus direitos como profissional. A educação infantil (também) exige seriedade e profissionais formados especificamente para atender a uma fase específica do desenvolvimento humano, e que não se confundem com as relações familiares de parentesco. É imprescindível que a professora, representada como tia afetiva e paciente, dotada de um dom maternal inato,

sendo guiada somente pelo amor e pela intuição, dê lugar ao profissional da educação, com estudos específicos que abrangem o ser, o saber, o conhecer e o conviver *da* e na ação docente (FREIRE, 1997). Educação infantil não é campo para amadorismo.

Referências

ALTET, Marguerite.; PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold. **A profissionalização dos formadores**. São Paulo: Artmed Editora, 2003.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais. In: Reunião anual da ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em <<https://www.anped.org.br/sites/default/files/gto71011int.pdf> > Acesso em 06/2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CUNHA, Maria Isabel. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In.: VEIGA, Ilma Passos; CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Sá (Org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In.: JODELET, Denise. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

Kuhlmann Moysés Jr. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária:** mestra ou tia São Paulo: Cortez, 1992.

Recebido: 16.07.2021
Aprovado: 17.11.2021

Contribuições de Paulo Freire na formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos: uma análise da produção científica sob a ótica do *Methodi Ordinatio*

Paulo Freire's contributions in teacher training for Youth and Adult Education: an analysis of scientific production from the perspective of *Methodi Ordinatio*

Juliane Retko Urban¹
Antonio Carlos Frasson²

Resumo

Este artigo, na forma de pesquisa de revisão bibliográfica sistemática, objetiva identificar a produção científica referente à contribuição de Paulo Freire para a formação de professores, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, EJA. A pesquisa foi realizada com a metodologia denominada *Methodi Ordinatio*. A questão norteadora foi: Quais as contribuições de Paulo Freire para a formação de professores da modalidade de educação de jovens e adultos? Do ponto de vista da problemática, a pesquisa se caracteriza como de cunho qualitativo, pois visa conhecer o que a literatura apresenta sobre as questões centrais do tema. Como resultado do levantamento, obteve-se, inicialmente, 182 (cento e oitenta e dois) artigos. Após o processo de filtragem e eliminação de duplicatas e títulos não pertencentes à área de pesquisa, restaram 105 (cento e cinco) artigos; dos quais foram lidos o título e o resumo, e verificou-se que 10 (dez) artigos se referem aos temas, em conjunto: formação de professores, educação de jovens e adultos e Paulo Freire. Constatou-se as contribuições de Paulo Freire para a EJA e que existem possibilidades de pesquisa direcionando essas contribuições para a formação de professores nessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação de Professores. *Methodi Ordinatio*. Paulo Freire.

Abstract

This article, in the form of a systematic bibliographic review research, aims to identify the scientific production on the theme of Paulo Freire's contribution to teacher education, in

¹Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Bolsista CAPES. Mestra em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Graduada em Pedagogia (UEPG). Tecnóloga em Alimentos (CEFET-PG). Membro do Grupo de Pesquisa Educação à Distância: Formação Docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia. E-mail: juretko.urban@gmail.com

²Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professor Adjunto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR Câmpus Ponta Grossa. Está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT) no Câmpus Ponta Grossa. É líder do grupo de pesquisa Educação a Distância: Formação Docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia. E-mail: ancafra@gmail.com

the form of Youth and Adult Education. The research was carried out with the methodology called *Methodi Ordinatio*. The guiding question was: What are Paulo Freire's contributions to the training of teachers in the youth and adult education modality? From the point of view of the issue, it is characterized by a qualitative nature, as it seeks to know what the literature puts on the central issues of the theme. As a result of the survey, initially 182 articles were obtained, after the process of filtering and eliminating duplicates and titles outside the research area, 105 articles remained. Of these 105, the title and abstract were read and 10 articles referred to teacher training, youth and adult education and Paulo Freire. It was observed in this study that there are research possibilities when directed to the contributions of Paulo Freire with the training of teachers for the education of young people and adults.

Keywords: Youth and Adult Education. Teacher training. *Methodi Ordinatio*. Paulo Freire.

Introdução

A pesquisa apresenta autores que exploraram as contribuições de Paulo Freire na EJA e a formação de professores, nesse segmento de ensino, sendo realizado o levantamento e análise por meio da revisão bibliográfica sistemática.

A revisão sistemática de determinado assunto se faz necessária para o conhecimento da comunidade científica sobre o tema e para verificar as pesquisas e discussões acadêmicas sobre tal. Para essa pesquisa, em específico, a revisão foi realizada como estudo preliminar de um projeto de pós-graduação.

Com o aumento de publicações científicas, nos últimos anos, a seleção de material para o apoio bibliográfico nas pesquisas se tornou complexa. Por isso, a escolha de materiais relevantes e significativos, que abrangem o tema delimitado, exigiu critérios adequados para a seleção de artigos científicos.

Para isso, foi utilizada a metodologia denominada *Methodi Ordinatio*, que utiliza a ordenação de relevância, de acordo com o fator de impacto, ano de publicação e número de citações de cada trabalho encontrado, para a busca do material que compõe a revisão bibliográfica. As bases consultadas foram: *Scielo*, *Scopus* e *Web of Science*. As palavras-chave utilizadas foram: “educação de jovens e adultos”, “formação de professores” e “Paulo Freire”. Palavras em inglês foram necessárias na busca, utilizando-se, contudo, algumas traduções similares aos termos originais, como, por exemplo: para “formação de professores”, utilizamos *teacher training*, *formation of teachers*, *teacher training programs* e *teacher education programmes*.

Por se tratar de uma revisão sistemática, o *Methodi Ordinatio* foi utilizado para apresentar os artigos mais relevantes indexados nas bases de dados já citadas, para, com isso, informar sobre os estudos do educador Paulo Freire na atualidade. O propósito foi verificar se existem lacunas entre as pesquisas referentes ao educador Paulo Freire, a formação de professores e a EJA, temas discutidos e investigados há anos.

A questão norteadora da pesquisa foi: Quais as contribuições de Paulo Freire para a formação de professores da modalidade da EJA?

A partir desta questão, portanto, a pesquisa buscou identificar a produção científica sobre a contribuição de Paulo Freire para a formação de professores, na modalidade da EJA, utilizando-se a Revisão Bibliográfica Sistemática, RBS.

A EJA é um tema que envolve inúmeras discussões, haja vista que os autores que pesquisam nesta área sempre estão a se posicionar e discutir sobre novos conhecimentos, principalmente neste momento de pandemia.

A formação de professores no contexto da EJA: contribuições de Paulo Freire

A educação é um fator de transformação social e de crescimento, pois possibilita o conhecimento, a quem tem acesso a ela, e a construção do pensamento autônomo e crítico. A partir desse ponto de vista, e, segundo a Constituição (BRASIL, 1988), é direito de todos o acesso à educação e dever do Estado garanti-la a todos os brasileiros.

Ao discorrer sobre educação, Pinto (1991) debate e apresenta como permanente, pois a sociedade está sempre equipando seus membros com conhecimentos e atitudes que permitem a sobrevivência do grupo humano. Contudo, o interesse da sociedade, para fins coletivos, de aproveitar ao máximo a força de trabalho de cada um de seus membros, leva, muitas vezes, os alunos a interromperem seus estudos e o acesso à educação durante a infância ou a juventude, tendo sua formação educacional comprometida.

Além do trabalho, o acesso à educação pode ser negado ao indivíduo pelas mais diferentes razões, como as condições econômicas desfavoráveis, falta de vagas nas escolas ou a precariedade do ensino. Quando se tem a oportunidade de retornar à escola, os alunos passam a fazer parte da EJA, modalidade que está descrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, na seção V, no artigo 37, conforme segue:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1996)

Anteriormente à LDBEN nº 9394/96, já havia, no Brasil, movimentos que atuavam na educação de adultos. O propósito, neste estudo, é analisar as contribuições de Paulo Freire nessa modalidade de ensino, haja vista que esse educador brasileiro – conhecido mundialmente – foi o precursor da alfabetização de pessoas adultas no Brasil. Em Angicos, em janeiro de 1963, foram alfabetizados os trabalhadores da região em 40 (quarenta) horas de estudo. Pelandré (1998, p. 40) fala sobre as aulas ministradas:

As aulas eram chamadas de “círculos de cultura”, espaço de desenvolvimento dos debates sobre a realidade existencial dos alfabetizandos, momento em que

os monitores, através dos “temas geradores”, problematizavam as situações, estimulando a participação e o posicionamento crítico.

Nesse contexto, Borges (2020, p. 3) aborda o legado de Paulo Freire acerca do uso das palavras geradoras como procedimento para a alfabetização:

No início dos anos 60, o pensamento pedagógico de Paulo Freire inspirou os principais programas de alfabetização e de educação popular no país. Freire elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, cujo princípio básico era “a leitura do mundo” que precedia “a leitura da palavra”. Naquela época, Freire já intervinha nas dificuldades de aprendizagem, utilizando como procedimento as *Palavras Geradoras*.

As palavras geradoras são aquelas utilizadas no cotidiano do educando e é a partir delas que se inicia o processo de alfabetização, pois o vínculo com o cotidiano facilita o entendimento e desperta o interesse por aprender.

Compreende-se que, ao longo da história, a EJA foi marcada por políticas públicas de descontinuidade e de desvalorização do jovem e do adulto, deixando-os à margem de um sistema educacional que primava pelas condições econômicas de uma minoria (CASSOL; PEREIRA; AMORIM, 2021).

Assim, Pelandré (1998, p. 37), em sua tese, relata que Paulo Freire:

Costumava dizer que não tinha método: o que havia ocorrido tinha por motivação a curiosidade, de um lado, e o seu compromisso político, do outro, em face aos renegados, aos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo, tentou e continuou a buscar uma compreensão crítica ou dialética da prática educativa, dentro da qual há, necessariamente, uma prática alfabetizadora que implica uma metodologia, um certo método, que prefere chamar de “método de conhecer” e não de método de ensinar.

Diante do desenvolvimento do “método de conhecer”, Freire trabalhou com temas geradores. Pelandré (1998, p. 40) destaca o momento em que Freire e Maciel abordam sobre as pessoas analfabetas: “o que o analfabeto não tinha, segundo o entender de Paulo Freire e Jarbas Maciel, era a passagem do sistema de sinalização verbal para o subsistema gráfico”, e os temas geradores advém de palavras do cotidiano do educando, usuais em sua vida pessoal e/ou profissional, os quais facilitam, no processo, a aprendizagem do subsistema gráfico:

Estas palavras são chamadas geradoras porque, através da combinação de seus elementos básicos, propiciam a formação de outras. Como palavras do universo vocabular do alfabetizando, são significações constituídas ou reconstituídas em comportamentos seus, que configuram situações existenciais ou, dentro delas, se configuram. Tais significações são plasticamente codificadas em quadros, slides, filminas etc., representativos das respectivas situações, que, da experiência vivida do alfabetizando, passam para o mundo dos objetos. O alfabetizando ganha distância para ver sua experiência: “admirar”. Nesse instante, começa a descodificar (FREIRE, 2020b, p. 14).

Ao trabalhar com as palavras geradoras, Freire posiciona o aluno no centro do processo de aprendizagem. Dessa forma, a proposta de utilização de temas geradores tem o intuito de facilitar o aprendizado dos alunos, por serem temas relacionados aos

aspectos de suas vidas, ou seja, relacionados diretamente com o seu cotidiano. A partir deles, acontece, portanto, o desenvolvimento das aulas, sem a necessidade das abordagens teóricas e conceituais dos livros didáticos. Os conteúdos se tornam abrangentes e complexos, pois envolvem diversas dimensões da realidade e proporcionam uma visão da totalidade da sociedade (PAULA; BARBOSA, 2021).

Freire (2020a, p. 31) também aborda sobre o ensinar, que exige respeito aos saberes dos educandos:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

Ressalta-se a importância, no contexto da EJA, de que os professores atuem próximos da realidade, do cotidiano, dos alunos, para que, assim, possam aproximá-los da sua prática, despertando o interesse pelo estudo, visando evitar a evasão.

Freire (2020a) relata que a leitura de mundo precede à leitura da palavra, ou seja, a pessoa, desde criança, aprende primeiro a ler o mundo, por meio da leitura de objetos, sinais, relações com outras pessoas e o que mais estiver ao seu redor. Assim, quando adentra à escola, traz consigo a sua cultura, a qual não é, nem melhor, nem pior do que a do professor. A partir desse entendimento, o ensinar para as pessoas jovens e adultas têm outro sentido e sua compreensão é facilitada quando os conteúdos a serem ministrados partem do cotidiano do educando.

Outro ponto a ser considerado na pedagogia freireana é o potencial de promover uma aprendizagem que tenha significado e sentido (PAULA; BARBOSA, 2021). Quando se promove a aprendizagem com significado e sentido, adentra-se numa nova perspectiva de ensino, a educação problematizadora. Para Freire (1975, p. 94):

A problematização é dialética, que seria impossível para alguém estabelecê-la, sem se comprometer com o processo. Ninguém problematiza algo para alguém e permanece, ao mesmo tempo, um mero espectador. Mesmo quando, metodologicamente, prefere calar-se ao apresentar o fato-problema, assim que os alunos o apreenderem, analisarem, compreenderem, também estarão sendo problematizados.

A educação problematizadora, para o público da EJA, é uma opção para o propósito da educação nesta modalidade, propondo a aproximação curricular por meio dos conhecimentos do cotidiano dos alunos; pois o educando da EJA traz consigo ricas experiências e conhecimentos diversos, os quais podem ser usados para gerar as problematizações em sala de aula. Os professores que atuam na EJA necessitam de formação e a continuada se torna uma excelente alternativa. Segundo Cassol, Pereira, Amorim (2021, p. 13):

Observamos que há um descompasso diante dos processos formativos atuais e as novas exigências freireanas de atuação do educador da EJA [...] E o professor é um agente destas novas concepções formativas, que

exigem um repensar, um ponto de partida para concretizar a formação do docente, de modo paralelo à realidade social moderna, vigorando a prática emancipatória educacional da EJA.

A formação continuada, no cenário pandêmico atual, gera uma série de expectativas expressadas pelos modelos da sociedade global. A EJA não se resume somente a suprir necessidades de ensino, pois é direito de todos os indivíduos que trazem trajetórias escolares e estilos de vidas singulares (FRANCO; ANDRADE, 2021, p. 4).

A EJA, para os seus educandos, tem como um dos seus objetivos principais o preparo do aluno para uma educação de qualidade e a sua inserção no mercado de trabalho. Logo, a educação passa a ser considerada como ponto central do desenvolvimento dos indivíduos, e os professores, em uma relação de afetividade com os educandos, são integrantes desse progresso.

Procedimentos Metodológicos

Para ampliar e conhecer as discussões no campo da pesquisa da formação de professores para a EJA, relacionada às contribuições de Paulo Freire, optou-se pela realização de uma Revisão Bibliográfica Sistemática, RBS; a qual, segundo Galvão (2019, p. 2) é “uma modalidade de pesquisa que segue protocolos específicos e busca dar alguma logicidade a um grande corpus documental. Revisar a literatura é atividade essencial no desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e científicos”.

A escolha das bases de dados foi definida por sua amplitude e/ou alcance. A base Scielo permite o acesso eletrônico aos artigos completos de revistas da Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Costa Rica, Venezuela, Bolívia, Peru, Uruguai, Espanha, Portugal e África do Sul. Atende as necessidades de comunicação científica na América Latina e no Caribe. A Scopus, por sua vez, foi utilizada por ser o maior banco de dados de resumos e citações com revisão por pares.

Na Tabela 1 estão descritos os resultados obtidos na busca, em cada base de dados pesquisada, e as palavras-chave utilizadas. A busca dos artigos, a partir das combinações, ocorreu com base na seleção de dados, os quais demonstraram maior proximidade com a área de pesquisa e foram: *Scielo*, *Scopus* e *Web of Science*. Foi realizada busca na Science Direct, mas, por apresentar apenas 3 (três) artigos e por estarem indexados em outras bases, optou-se por retirá-la da apresentação da base, na tabela.

Tabela 1: Quantidade de artigos

Palavras-chave	Scopus	Web os Science	Scielo	Total
"Youth and adult education" AND "teacher training" AND "Paulo Freire"	0	1	1	2
"Youth and adult education" AND "Paulo Freire"	9	10	8	27
"Teacher training" AND "Paulo Freire"	15	27	16	59
"Adults and Young Adults Education" AND "teacher training" AND "Paulo Freire"	0	0	0	0
"Adults and Young Adults Education" "Paulo Freire"	0	0	0	0
"Adult education" AND "teacher training" AND "Paulo Freire"	0	1	1	2
"Adult education" AND "Paulo Freire"	60	26	13	101
"formation of teachers" AND "Youth and adult education" AND "Paulo Freire"	0	0	0	0
"Youth and Young adult education" AND "Paulo Freire"	0	0	0	0
"Adults and Young Adults Education" AND "formation of teachers" AND "Paulo Freire"	0	0	0	0
"Adult education" AND "formation of teacher" AND "Paulo Freire"	0	0	0	0
"Youth and adult education" AND "teacher training programs" AND "Paulo Freire"	0	0	0	0
"teacher training programs" AND "Paulo Freire"	0	0	0	0
"Adults and Young Adults Education" AND "teacher training programs" AND "Paulo Freire"	0	0	0	0
"Adult education" AND "teacher training programs" AND "Paulo Freire"	0	0	0	0
"Youth and Adult Education" AND "teacher education programmes" AND "Paulo Freire"	0	0	0	0
"teacher education programmes" AND "Paulo Freire"	6	0	0	6
"Adults and Young Adults Education" AND "teacher education programmes" AND "Paulo Freire"	0	0	0	0
"Adult education" AND "teacher education programmes" AND "Paulo Freire"	0	0	0	0
Total				182

Fonte: Autoria própria (2021)

Alguns dos artigos foram indexados em mais de uma base de dados científicos, então, foi necessário retirar os duplicados. Os números dos artigos captados, de acordo com as palavras-chave, estão expostos na Tabela 2.

Tabela 2: Resumo da RBS com as palavras-chave para o estudo

Número de artigos sem filtro	182
Número de artigos após verificação de livros e congressos	131
Número de artigos após verificação de duplicatas	120

Fonte: Autoria própria (2021)

O levantamento inicial resultou em 182 (cento e oitenta e dois) artigos e, após a eliminação das duplicatas, artigos publicados em livros e congressos, restaram 120 (cento e vinte). Realizada a leitura de títulos, palavras-chave e, quando necessário, do resumo, os artigos não pertinentes à pesquisa foram retirados, restando 105 (cento e cinco).

Realizou-se, então, nova leitura destes 105 (cento e cinco) artigos, analisando-se quais estavam relacionados com o objetivo desta pesquisa.

Conforme Pagani, Kovalski e Resende (2015, p. 10), o *Methodi Ordinatio*:

(...) emprega uma equação para classificar os papéis, o *Index Ordinatio* (*Inordinatio*), visa selecionar e classificar os artigos de acordo com sua relevância científica, levando em consideração os principais fatores a serem considerados em um artigo científico: o fator de impacto da revista em que o artigo foi publicado, o número de citações e o ano de publicação. A tarefa de classificação é realizada antes da análise sistemática, para que a importância do papel seja reconhecida nas fases iniciais do processo.

O referido método é estruturado em nove etapas, visando selecionar artigos de acordo com sua relevância científica. As etapas do *Methodi Ordinatio* são as seguintes:

1. Estabelecendo a intenção de pesquisa: Deve estar relacionada à linha de pesquisa na qual o pesquisador está vinculado e/ou seu objeto de pesquisa. Para esta pesquisa, a intenção foi identificar o que foi produzido pela comunidade acadêmica, sobre o tema da formação de professores para a educação de jovens e adultos, bem como as contribuições de Paulo Freire.
2. Pesquisa preliminar com as palavras-chave nas bases de dados: Constituiu-se em uma pesquisa preliminar exploratória com as palavras-chave nas bases de dados. As palavras-chave para esta investigação em inglês foram “*Youth and Adult Education, Teacher Training AND Paulo Freire*”, escolhidas para delimitar o nicho da pesquisa. Nesta etapa é importante testar as palavras e seus boleadores. É necessário que o pesquisador trabalhe com um gerenciador de referências como Mendeley ou Zotero, por exemplo.
3. Definição da combinação das palavras-chave e bases de dados: As bases escolhidas para esta coleta de dados foram: *Science Direct, Web of Science, Scopus e Scielo*. As palavras para esta pesquisa ficaram: “*Youth and Adult Education*” e algumas variações da expressão Educação de Jovens e Adultos que podem acontecer na língua inglesa, como por exemplo: “*Adults and Young adult education*” e “*adult education*” foram usadas. Ocorreu também com a palavra formação de professores, onde foram utilizadas as seguintes palavras: “*Teacher Training*”, “*formation of teachers*”, “*teacher training programs*” e “*teacher educations programmes*” e a expressão “Paulo Freire”.
4. Busca final nas bases de dados: Realização da pesquisa definitiva nas bases de dados e fazer a coleta utilizando o gerenciador. A busca final nas bases citadas na etapa 3 trouxe um total de 182 artigos. Foi utilizado o Mendeley como gerenciador de referências para a coleta e armazenamento dos dados. A pesquisa não abrangeu uma delimitação temporal.

5. Procedimentos de filtragem: É importante usar as palavras-chave e os filtros de cada base de forma mais padronizada possível. Ainda, é preciso aplicar procedimentos de filtragem como: a) exclusão de trabalhos duplicados; b) leitura dos títulos com a intenção de eliminar os que não estão relacionados ao tema; c) conferir se são apenas artigos, pois livros e capítulos são descartados por não existir um fator de impacto para os mesmos. Após esta etapa, dos 182 artigos encontrados, a pesquisa ficou com 105 artigos que tinham relações com os temas.
6. Identificação do fator de impacto, do ano e número de citações: As fontes utilizadas para esta etapa foram o *Google Scholar*, para averiguar o número de citações e o site da base *Scopus* para encontrar os fatores de impacto: *CiteScore*, *SNIP* e *SJR*. Os artigos foram organizados em uma planilha na seguinte ordem de colunas: artigo, ano, número de citações e fatores de impacto.
7. Classificando os artigos utilizando o *InOrdinatio*: Nesta etapa aplicou-se a equação $InOrdinatio = (IF / 1,000) + \alpha * [10 - (ResearchYear - PublishYear)] + (\Sigma Ci)$. Onde IF é o fator de impacto, α é um fator de ponderação que varia de 1 a 10 a ser atribuído pelo pesquisador; *ResearchYear* é o ano em que a pesquisa foi desenvolvida; *PublishYear* é o ano em que o artigo foi publicado; e ΣCi é o número de vezes que o artigo foi citado.
8. Localizando os artigos em formato integral: Buscar os artigos completos através dos bancos de dados e sites dos periódicos onde foram publicados.
9. Leitura sistemática e análise dos artigos: A leitura completa foi realizada com 10 artigos onde os índices *InOrdinatio* foram os mais altos. (PAGANI; KOVALESKI; RESENDE, 2015, p. 10-12).

Após a aplicação da fórmula para o cálculo do *In Ordinato*, foi realizada a leitura e divisão dos artigos em categorias. As categorias definidas e sua composição foram: 46 (quarenta e seis) artigos que abordaram somente o tema EJA; com a temática da formação de professores, com 49 (quarenta e nove) artigos; e 10 (dez) artigos sobre a formação de professores e EJA. Os artigos analisados foram os da categoria formação de professores e EJA.

A partir desses dados, prosseguiu-se a pesquisa com a leitura completa dos artigos, com o objetivo de descrever, brevemente, a ideia central de cada um, identificar seus objetivos, e mostrar como as questões referentes à formação de professores, EJA e as contribuições de Paulo Freire foram tratadas, em conjunto. Esse processo conferiu densidade à análise, no estabelecimento das relações, interfaces, limites e aberturas que o conjunto do material tratado pode oferecer à pesquisa.

Classificação e resultados

Os artigos utilizados, para a análise, foram os da categoria *formação de professores e EJA*, no total de 10 (dez); sendo que 3 (três) foram publicados no ano de 2021, 2 (dois) no ano de 2019, e os outros 5 (cinco) artigos foram publicados nos anos de 2020, 2018, 2014, 2012 e 2009; conforme disposto na Tabela 3.

Tabela 3: Artigos selecionados pelo In Ordinatio

Artigo	Ano	In Ordinatio	
2°	Continuing teacher training for schools in liberty deprivation units.	2021	50
6°	A unidade na diversidade em Paulo Freire: Avanços para a transformação educacional.	2021	50
7°	A atualidade de Paulo Freire em tempos de pandemia: Tecendo diálogos sobre os desafios da educação e do fazer docente.	2021	50
18°	Educação Popular e cidadania: perspectivas da educação popular e docência face aos desafios da alfabetização na educação de jovens e adultos - EJA	2020	45
25°	Diversidade e Multiculturalismo: formação docente necessária à Educação de Jovens e Adultos	2019	42
28°	La pedagogia del oprimido, la investigación en sala de clases y los profesores como investigadores	2019	40
37°	Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O diálogo como essência da mediação sociopedagógica	2018	35
56°	O processo grupal e a educação de jovens e adultos	2009	30
60°	A constituição da docência na educação de jovens e adultos	2012	29
66°	Estilos de pensamentos de professores de química da educação de jovens e adultos (EJA) do Paraná em processo de formação docente	2014	26

Fonte: Autoria própria (2021)

A categoria retratada nesta pesquisa se refere à educação de jovens e adultos e a formação de professores desse segmento de ensino, na qual, o primeiro artigo é, também, o segundo na classificação do *In Ordinario*, intitulado *Continuing teacher training for schools in liberty deprivation units*. Com o objetivo de investigar as necessidades formativas de professores da EJA, que atuam em salas de aula de unidades de privação de liberdade, fundamentada na pedagogia libertadora de Paulo Freire, o artigo analisa os dizeres dos docentes sobre a busca de formação continuada, indicação de melhoria da prática educativa, novos conhecimentos e a permanência ou ascensão no mercado de trabalho.

A formação continuada dos professores advém dos processos educativos do movimento de aprender uns com os outros e propor novas estratégias. O diálogo, na perspectiva de Freire (2011), permite que as interações humanas aconteçam no interior de práticas sociais e se desenvolvam numa perspectiva de humanização, coletividade e constante busca por ser mais (MORAES; ONOFRE, 2021).

O sexto artigo retrata a atualidade da teoria freireana, por meio da definição de unidade na diversidade e desenvolvimento do conceito chave do autor, em diferentes obras. Destaca que a educação escolar precisa se pautar pela “unidade na diversidade”, entender em uma perspectiva intercultural as relações dos sujeitos, a partir do diálogo,

estar em união quanto à educação e seus integrantes, como, também, defender que a igualdade de resultados e de diferenças são importantes e indissociáveis.

A partir dos pressupostos freireanos, a Universidade de Barcelona, na Espanha, desenvolveu uma sequência de atividades para escolas, denominadas como Atuações Educativas de Êxito, AEE:

As AEE perpassam todo o processo de desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem por meio dos princípios da aprendizagem dialógica: *diálogo igualitário, dimensão instrumental, inteligência cultural, transformação, criação de sentido, solidariedade e igualdade nas diferenças*. (BRAGA, MELLO e BACHEGA, 2021, p. 10)

A mesma atividade foi aplicada no Brasil, com alunos da EJA, e o resultado obtido foi a participação dos estudantes e da comunidade nos processos educativos e decisórios, com diálogo e presença de todos os agentes educativos no processo. Observa-se que a aplicação e desenvolvimento do método de Freire acontece em vários países, demonstrando o quão grande é a sua dimensão.

O artigo 7, intitulado *A atualidade de Paulo Freire em tempos de pandemia: Tecendo diálogos sobre os desafios da educação e do fazer docente*, foi dividido em três momentos. O primeiro estabeleceu um diálogo com Freire, a partir do resgate de suas memórias e de elementos de seu contexto histórico, que o constituíram como docente e intelectual da práxis. Tal articulação, por meio de uma pedagogia problematizadora e dialógica, fez funcionar, em tempos de pandemia, os movimentos reacionários de educação em curso, entender a atuação dos docentes (com referência a algumas *lives*) e despertar o contexto no qual se está inserido.

No segundo ponto, apresentou a contextualização histórica e contemporânea elucidando os tempos de pandemia, destacando como atuar com os alunos da EJA em distanciamento social, embasado nos pressupostos freireanos, e como a educação cumpre o papel de contribuir e ampliar a compreensão sobre a realidade. Na terceira seção, apresentou a conjugação do verbo *esperançar*, ao elaborar um exercício de pensamento amparado nos principais conceitos de Paulo Freire. Logo, apresentou a reflexão sobre a formação de professores que atuam na EJA, por meio de *lives*.

O artigo cujo título é *Educação popular e cidadania: perspectivas da educação popular e docência face aos desafios da alfabetização na educação de jovens e adultos – EJA*, aborda o processo de alfabetização na EJA e a formação dos professores: “deverá estar capacitado para conseguir ensinar de forma significativa, sabendo realizar a mediação entre o conhecimento que os alfabetizados trazem das práticas cotidianas com o conteúdo estabelecido pelo currículo escolar” (BORGES, 2020, p. 4).

Ainda, nessa perspectiva, apresenta um curso de formação continuada para os professores alfabetizadores, utilizando as contribuições da Psicopedagogia em diálogo com a concepção freireana. No decorrer da leitura do artigo, tem-se o esclarecimento de

que a formação inicial para a EJA é praticamente inexistente e que o professor que atua nesse segmento necessita buscar conhecimentos em cursos de formação continuada.

O 25º artigo, intitulado *Diversidade e Multiculturalismo: formação docente necessária à Educação de Jovens e Adultos*, apresentou como objetivo possibilitar uma reflexão a respeito da formação docente impreterível para a atuação nos designados “coletivos diversos”, que se compõem na modalidade de EJA. Nesse artigo, as autoras destacam os chamados coletivos diversos, encontrados nas turmas da EJA. Assim, relatam que os termos “Educação para diversidade, multiculturalismo e solidariedade se fazem tão presentes nessa modalidade educativa, refletindo outros aspectos característicos de seus educandos” (HARACEMIV; SOEK; MILEK, 2019, p. 163).

O artigo analisa algumas obras de Paulo Freire e conclui que:

Paulo Freire, precursor e um dos maiores influenciadores para a Educação de Jovens e Adultos no País desenvolveu um pensamento pedagogicamente político, seu maior objetivo na educação foi o de conscientizar os sujeitos, levá-los a compreender sua situação e também a refletir sobre a própria libertação e autonomia. Ressalta a questão da inconclusão/inacabamento humano. (HARACEMIV; SOEK; MILEK, 2019, p. 163)

O artigo também destaca a importância de os professores que atuam na EJA conhecerem a realidade dos alunos, as peculiaridades educacionais, suas marcas identitárias e local cultural, para que possam estabelecer relações mais próximas e novos sentidos na educação dos alunos dessa modalidade.

O artigo *La pedagogia del oprimido, la investigación em sala de clases y los profesores como investigadores* (WILLIAMSON; HIDALGO, 2019) relata um processo investigativo realizado em escolas, colégios e centros de educação de jovens e adultos no Chile, analisa opiniões em entrevistas, palestras e reuniões de professores que aplicam a metodologia freireana. Para Williamson e Hidalgo (2019), a partir dessa metodologia, o professor passa a ser um ator coprotagonista da investigação, que descobre, juntamente aos alunos, um processo ativo na construção do conhecimento, porém:

Não basta impulsionar formas diferentes de fazer educação crítica se não houver capacidade de instalá-las no currículo oficial (dimensão política) e de gerenciá-las de forma democrática (gestão participativa), para a qual não basta qualquer teoria educacional. A abordagem de Freire deve ser assumida como uma teoria que, sem ser totalizante como uma A ideologia ou teoria científica que tende à generalização, tem uma dimensão explicativa da realidade e outra dimensão prático-transformadora. (WILLIAMSON; HIDALGO, 2019, p. 23)

Os autores concluíram que os professores, ao atuarem como coprotagonistas no processo de libertação em sala de aula, conseguiram desenvolver, nos alunos, conhecimento e discernimento diante dos fenômenos da realidade.

Barros (2018), no artigo intitulado *Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica*, analisa as principais contribuições do modelo andragógico, de Knowles, e o conceito de dialogicidade, de Freire, para o educador contemporâneo, na atuação da mediação sociopedagógica.

Na análise realizada, Barros (2018) aponta a importância da andragogia, da abertura do debate sobre como ensinar os adultos a aprenderem, pois existia pouca teoria sobre isso, mas destaca a pedagogia freireana, que:

(...) abriu caminho na criação de fundamentos político-filosóficos para a práxis educacional de cariz transformador. Isso não significa forçosamente abandonar a andragogia, que efetivamente se sofisticou em alguns contextos, vindo a representar o paradigma mais adotado e mostrando que, a partir da sua base teórico-pedagógica, há elementos suficientes para superar a tendência de querer construir uma especificidade para a EA numa perspectiva de disjunção, baseada em estratégias e procedimentos de mera diferenciação didática (BARROS, 2018, p. 14).

A pedagogia freireana aborda a mediação sociopedagógica como um ato dialógico, político e gnosiológico, além de perceber as características de um educador, que, na visão do pensamento de Freire, é democrático e solidário com a causa dos oprimidos.

O artigo disposto na posição 56º, pelo *In ordinatio*, denominado *O processo grupal e a educação de jovens e adultos*, de Afonso, Silva e Abade (2009), discute o processo grupal na educação de jovens e adultos, apontando diretrizes metodológicas que contribuam para o trabalho de coordenadores de grupo e educadores. A pesquisa é embasada no livro *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire, sobre o qual os autores abordam a dialogicidade e a abertura para o mundo pelo olhar do educando e, também, sobre a comunicação e a aprendizagem no grupo operativo, de Enrique Pichon Rivière.

Na pedagogia de Freire e na teoria do grupo operativo existe a ênfase na reciprocidade e complementaridade do aprender e do ensinar. O processo de facilitar vínculos e sentimentos de pertencimento, os quais aproximam o educador do educando e vice-versa, também é destacado. Afonso, Silva e Abade (2009, p. 8) finalizam seu artigo com a seguinte declaração:

É no contato humano, na autonomia, na reflexividade e na dialogicidade que educadores e alunos resgatam a relação necessária para o enfrentamento das suas dificuldades e para o seu crescimento como sujeitos e cidadãos diante do conhecimento. O grupo é o campo privilegiado para tal interação (SILVA; ABADE, 2009, p. 8).

Para Laffin (2012), autora do artigo *A constituição da docência na educação de jovens e adultos*, aborda reflexões acerca da formação docente para a EJA. Nestas, remete às práticas que professores utilizam em sala de aula, com os alunos, e à percepção que os professores necessitam ter sobre os alunos, pois estes, em algum momento, passarão por situações de exclusão no ambiente escolar.

Na pesquisa, destaca que os docentes “captam nas falas de seus *alunos de mais idade* uma valorização da escolarização como um elemento importante para o seu desenvolvimento, como formas de maior participação social e maiores possibilidades de inclusão e manutenção no trabalho” (LAFFIN, 2012, p. 14). Assim, a formação docente para o público que atua na EJA assume um compromisso ético-político e atua para que

esses alunos acessem o conhecimento e consigam levá-lo para a sua vida pessoal e profissional.

No artigo *Estilos de pensamentos de professores de química da educação de jovens e adultos (EJA) do Paraná em processo de formação docente*, de Lambach e Marques (2014), a pesquisa foi desenvolvida com professores de química da EJA e baseada nos pressupostos teóricos metodológicos de Paulo Freire e Ludwik Fleck. O autor realizou um curso de extensão, no qual os professores participantes tiveram momentos presenciais e desenvolveram atividades com seus alunos, em classe, os quais também foram validados como horas do curso. O contexto do curso foi de conhecimento acerca da concepção dialógica problematizadora, defendida por Freire, e sua aplicação, em sala, com alunos da EJA.

A análise realizada destacou que a formação continuada para professores precisa ter significado e que os conteúdos ministrados nos cursos precisam ser aplicáveis em sala de aula. Destacou que “quando o professor assume uma nova postura pedagógica, no presente caso, crítico-problematizadora, é preciso que ele se desvincule da postura bancária” (LAMBACH; MARQUES, 2014, p. 14). Assim, após as situações apresentadas, os conceitos recebidos e as reflexões realizadas, após aplicação em sala, com os alunos, levaram a uma reflexão crítica sobre a prática.

Na análise dos artigos selecionados pelas palavras-chave e, posteriormente, na aplicação da equação do *In ordinatio*, observa-se que, dos 10 (dez) artigos relacionados a Paulo Freire, formação de professores e EJA, 4 (quatro) são dos anos de 2020 e 2021. Assim, a hipótese levantada é a de que, nestes anos, devido às comemorações do centenário de nascimento de Freire, houve um aumento de publicações referentes ao autor. Considerando que 3 (três) artigos, do 10 (dez) analisados, são dos anos de 2018 e 2019, tem-se que 70% dos artigos são dos últimos 4 (quatro) anos, o que demonstra o quanto ainda é atual a pedagogia desenvolvida por Paulo Freire.

Outro ponto analisado é que nos 37 (trinta e sete) primeiros artigos (Figura 1), o ano de publicação varia entre 2014 e 2021, lembrando-se, contudo, que não foi estabelecida delimitação temporal durante a pesquisa, e que, portanto, o *in ordinatio* apresentou publicações mais recentes para este estudo.

Figura 1: Tabela In ordinatio

Ano de publicação	Título do artigo	International Review of Education	Fator de Impacto	Citações Google Scholar	In Ordinat	
18	2014	Freire, Paulo and emancipatory gender learning	EDUCACAO	9	48	98
19	2020	Combating teacher isolation for schools in El Salvador	Educação e Pesquisa	0	0	50
20	2021	O CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO EM OCEANOS DE NEZURES DA UNICE	Revista Brasileira em Educação em Ciências, Bólo Herscovici	0	0	50
21	2021	LA INTELIGENCIA SOCIAL NA PROMOCIÓN DE UNA ESCUELA DE CRÉDITO TRANSFORMADOR NA EDUCACIÓN EN EL CAMPO	ACD (Análisis de Contexto, Informática)	0	0	50
22	2021	Is There a Paulo Freire? The Respective memory of Paulo Freire in Finland	Praxis Educativa	0	0	50
23	2021	A sociedade em transição em Paulo Freire: Análise para a transformação educacional	Praxis Educativa	0	0	50
24	2021	A socialidade de Paulo Freire em tempos de pandemia: Trazendo à tona sobre os desafios da educação e do fazer docente	Praxis Educativa	0	0	50
25	2021	Digitel technologies and ongoing teacher training: continuity or convergence?	Praxis Educativa	0	0	50
26	2021	Contribuição de Paulo Freire na Educação do Campo: Formação de professores(as) e o ensino de Ciências	EDUCACAO (1)	0	0	50
27	2022	THE FREIREAN THOUGHT AS A PEDAGOGICAL TOOL FOR THE EDUCATIONAL CHANGE	REVISTA EDUCACAO: EDUCACAO A DISTANCIA E PRATICAS EDUCATIVAS COMUNICACIONAIS	1,281	3	47
28	2020	Practical reflections and theoretical considerations around distance and adult education	EDUCACAO	0	2	46
29	2020	Concepts from Freire and awareness in EA: a study in the field of musical education	International Journal of Qualitative Studies in Education	0	1	46
30	2020	Challenging Isolation in the Freirean Paradigm	EDUCACAO REVISTA CIENTIFICA	0	1	46
31	2020	WHAT CAN PAULO FREIRE'S THINKING DO IN OUR TIMES? CURRENT PROBLEMS ANALYSED THROUGH SOME MODELS OF HIS / HIS	EDUCACAO POR INTERIO	0	0	46
32	2020	The political formation of the pedagogical and the levels of consciousness in Freire	PARADIGMAS & INTERCÂMBIO	0	0	46
33	2020	POPULAR EDUCATION AND CITIZENSHIP: PERSPECTIVES OF POPULAR EDUCATION AND TEACHING IN THE CASE OF URBAN CHILEAN	Praxis Educativa	0	0	45
34	2020	Formação permanente docente na Educação de Jovens e Adultos: movimento contínuo e prático no município de São Paulo	REVISTA CONTEMPORANEA DE EDUCACAO	0	0	45
35	2020	Docentes(as) em Jovens e Adultos: Seres em Formação	Teoria, Episteme e Ciências: TED	0	0	45
36	2020	Atividades experimentais mediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação em licenciaturas em Ciências de exatas na Educação de Adultos	Estudos em Educação de Adultos	0	0	45
37	2020	Reading the world: food literacy and the school: for food system transformation	Estudos em Educação de Adultos	0	24	44
38	2020	Adult and permanent education in times of crisis: a critical perspective based on Freire and Berg	Quintessence em Pedagogia	0	0	43
39	2020	A investigação temática em educação de um projeto político-pedagógico humanizado	INTEGROS	0	2	43
40	2020	Diversity and Multiculturalism: teacher training proposed for youth and adult education	Ensino Pesquisa em Educação em Ciências: Bólo Herscovici	0	2	42
41	2020	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA PERSPECTIVA FREIRE: O CASO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Estudos em Educação de Adultos	0	1	41
42	2020	Writing meaning and empowerment: is it a purpose for adult literacy education? Sociocultural, use and the problem of accuracy	Educação em Revista	0	22	41
43	2020	ARTICULO - LA PEDAGOGIA DEL EMPERADOR: LA INVESTIGACIÓN EN SALA DE CLASE Y LOS PROFESORES COMO INVESTIGADORES	Pro-Pedagogo	0	0	40
44	2020	Training of new citizenship leaders and the construction of democratic education: the Freirean experience	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	0	0	40
45	2020	Práticas de ensino de matemática em nível municipal de ensino do Rio de Janeiro: uma proposta de intervenção	Revista Brasileira de História e de Educação	0	0	40
46	2020	Praxis e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil - experiências, experiências, experiências	REVISTA INTELIGENCIO	0	0	40
47	2020	ANALYSIS OF DIFFERENTIATED EXERCISES OF TEACHERS AND TEACHERS IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: A SYSTEMATIC REVIEW	REVISTA BRAS EDUCACIONAL	0	0	40
48	2020	THE SUBJECTS OF THE EA AND SOCIAL EDUCATION: PEOPLE IN SITUATIONS OF SOCIAL VULNERABILITY	Teoria e Praxis em Educação em Ciências	0	0	40
49	2020	Building democracy: reflections on participatory and deliberative deliberative practices: Reflexões sobre la participación	Revista Latinoamericana de Educación Superior	0	0	40
50	2020	Paulo Freire at 100: y la educación de jóvenes y adultos en México	Teoria, Episteme e Ciências: TED	0	0	39
51	2020	Desafios de promover a inclusão de pessoas com deficiência em processos de formação de professores em Educação e Pesquisa	Teoria, Episteme e Ciências: TED	0	0	38
52	2020	Desafios de promover a inclusão de pessoas com deficiência em processos de formação de professores em Educação e Pesquisa	Ensino Pesquisa em Educação em Ciências: Bólo Herscovici	0	0	37
53	2020	Uma experiência de encontro entre narrativas autobiográficas e narrativas científicas no ensino de biologia para jovens e adultos	Ensino Pesquisa em Educação em Ciências: Bólo Herscovici	0	5	35
54	2020	IDENTIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E A PERSPECTIVA EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE	Pro-Pedagogo	0	18	35

Fonte: Autoria própria (2021)

Ao analisar a Figura 1, observou-se que o tema abordado, “Paulo Freire”, é atual e relevante para a educação no Brasil e em outros países, pois as discussões acerca do método freireano ainda são fontes de publicações de inúmeras pesquisas e discussões. Acredita-se que essas discussões colaboram para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, para que a educação, como um todo, esteja sempre em desenvolvimento, acompanhando as mudanças que ocorrem na sociedade.

Considerações Finais

A ideia inicial da utilização do *Methodi Ordinatio* para a busca de artigos, nas bases de dados, era responder à pergunta: Qual a contribuição de Paulo Freire para a formação de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos? Porém, as combinações de palavras trouxeram artigos relacionados não somente à EJA, mas, principalmente, à formação de professores e às contribuições do autor, o que reflete, na equação matemática utilizada, na obtenção de artigos com maiores índices. Logo, vê-se que fizeram referência à contribuição de Paulo Freire para a formação de professores, nas mais diferentes áreas publicadas, no ano de 2021.

Pode-se observar a abrangência do tema, pois a metodologia seleciona os melhores artigos publicados nas bases de dados, orientados pelo fator de impacto, número de citações, ano de publicação e ano da pesquisa. Porém, foi realizada a leitura somente dos artigos que contribuíram para responder a pergunta de partida do artigo, e, com isso, o resultado final apontou dez artigos sobre Paulo Freire, formação de professores e EJA, tratados conjuntamente.

Ao analisar os artigos, observou-se a grande contribuição de Paulo Freire para a EJA, inclusive fora do Brasil, pois artigos publicados na Espanha e no Chile fizeram parte do portfólio desta pesquisa. Além disso, os artigos analisados abordam desde discussões

referentes à atuação com discentes em privação de liberdade, estudo realizado na Espanha e replicado no Brasil, com alunos da EJA, em que professores, coordenadores e alunos foram entrevistados, até o contexto atual vivenciado pelos docentes, com o ensino remoto e a aprendizagem de alunos da EJA através de *lives*.

Assim, percebe-se que a contribuição de Paulo Freire foi e é muito presente na educação, em especial na EJA. A formação de professores para esse segmento da educação acontece, na maioria das vezes, na formação continuada, na qual existe a orientação para que sejam abordados conteúdos voltados para a realidade dos alunos, além de levantar a possibilidade da formação crítica-problematizadora, visando a formação de sujeitos autônomos e críticos para a sociedade.

Observa-se, porém, uma lacuna na pesquisa, pois, ao realizar a leitura dos títulos e resumos, e ao classificar os artigos na temática a que cada um pertencia (formação de professores, formação de professores e EJA e somente EJA), foram analisados os que abordavam o tema central desta pesquisa, perfazendo somente 10 (dez) artigos. Na classificação final, foram relacionados 49 (quarenta e nove) artigos com a abordagem sobre formação de professores e Paulo Freire, e 45 (quarenta e cinco) artigos que abordaram somente o tema EJA.

Dessa forma, a lacuna observada mostra que ainda há poucos artigos relacionados à formação de professores, Paulo Freire e a EJA, estudados conjuntamente, tema que pode ser amplamente explorado com outros pontos de abordagem.

Agradecimento

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil, Código de Financiamento 001.

Referências

AFONSO, Maria Lúcia Miranda; SILVA, Marcos Vieira; ABADE, Flávia Lemos. O processo grupal e a educação de jovens e adultos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 4, p. 707-715, out./dez. 2009.

ARAÚJO, Mairce da Silva *et. al.* A atualidade de Paulo Freire em tempos de pandemia: Tecendo diálogos sobre os desafios da educação e do fazer docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116609, 2021.

BARROS, Roanna. Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e173244, 2018.

BORGES, Galbênia Ferreira. Educação Popular e cidadania: perspectivas da educação popular e docência face aos desafios da alfabetização na educação de jovens e adultos - EJA . **Revista Humanidade e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 19, 2020.

BRAGA, Fabiana Marini; MELLO, Roseli Rodrigues; BACHEGA, Denise. A unidade na diversidade em Paulo Freire: avanços para a transformação educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116609, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 1996.

CASSOL, Atenuza Pires; PEREIRA, Jodielson da Silva; AMORIM, Antonio. Educação de Jovens e Adultos: contribuições freireanas para a formação cidadã. **Criar educação**. Criciúma, V. 10, nº 1, jan/jul 2021.

FREIRE, Paulo. **Extensión o comunicación? La concientización en el mundo rural**. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 65ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

GALVÃO, Maria Cristina Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática de literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da informação**, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.

HARACEMIV, Sonia Maria Chaves; SOEK, Ana Maria; MILEK, Emanuelle. Diversidade e Multiculturalismo: formação docente necessária à Educação de Jovens e Adultos. **Dialogia**. São Paulo, n. 31, p. 155-164, jan./abr. 2019.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A constituição da docência na educação de jovens e adultos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 210-228, Jan/Abr 2012.

LAMBACH, Marcelo; MARQUES, Carlos Alberto. Estilos de pensamentos de professores de química da educação de jovens e adultos (EJA) do Paraná em processo de formação docente. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.16, n. 01, p. 85-100, jan-abr, 2014

MORAES, Luciana Ferreira da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Treinamento contínuo de professores para escolas em unidades de privação de liberdade. **Revista do Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, v. 46, 2021.

PAGANI, Regina Neli; KOVALESKI, João Luiz; RESENDE, Luis Maurício. Methodi Ordinatio: a proposed methodology to select and rank relevant scientific papers encompassing the impact factor, number of citation, and year of publication. **Scientometrics**, v. 105, n. 3, p. 2109-2135, 2015.

PAULA, Adalberto Penha; BARBOSA, Roberto Gonçalves. Contribuições de Paulo Freire na Educação do Campo: Formação de professores/as e o ensino de Ciências. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116609, 2021.

PELANDRÉ, Nilcea Lemos. **Efeitos de longo prazo do método de alfabetização Paulo Freire**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SUORANTA, Juha; TOMPERI, Tuukka. Existe um Freire nórdico? A História da Recepção das Ideias Freirianas na Finlândia, **Trepo**, v. 5, 2021. Disponível em: <http://www.jceps.com/archives/10480>. Acesso em: 15 set. 2021.

WILLIAMSON, Guillermo; HIDALGO, Carolina. La Pedagogia del oprimido, la investigación em sala de clases y los profesores como investigadores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, Dossiê – Paulo Freire: O Legado Global, v.35, e222219, 2019.

Recebido: 15.07.2021
Aprovado: 18.10.2021

Lembranças freireanas: reflexões docentes para pensar a formação de professores na Educação de Jovens e Adultos

Freirean memories: teachers' reflections to think about teacher education in Youth and Adult Education

Renato Antônio Ribeiro¹
Simone Sendin Moreira Guimarães²

Resumo

Este estudo apresenta reflexões advindas de entrevistas realizadas com professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de escolas goianas quanto à potencialidade dos pressupostos freireanos como suporte ao processo formativo docente na modalidade. Neste movimento empírico, foi investigado se nas lembranças que emergem dos processos formativos dos docentes, Paulo Freire se fez/faz presente. A formação docente é uma preocupação presente ao longo de toda a obra freireana e diante dela cabe ponderarmos a necessidade de uma prática educativa que considere os contextos existenciais e a concretude dos estudantes. A partir das lembranças resgatadas junto aos docentes, foi possível perceber que o legado freireano se faz presente e pode dar suporte à prática docente na EJA. Vários conceitos-chave e/ou ideias freireanas emergiram nas lembranças resgatadas pelos docentes. Os resultados não sugerem plena apropriação teórica dos pressupostos freireanos e tampouco garantia de influência na prática educativa que exercem junto aos estudantes da EJA. Mas o legado teórico freireano, ao ser reinventado e recontextualizado nos espaços-tempo históricos, permite sustentar a formação de professores para a EJA a fim de fortalecê-la como uma modalidade que atenda aos interesses da classe trabalhadora estudante.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação de Adultos. Formação docente. Trabalhadores estudantes.

Abstract

This study presents reflections arising from interviews carried out with teachers of Youth and Adult Education (EJA) from schools in Goiás, regarding the potential of Freire's

¹ Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (UFG); Mestre em Educação (UEG); Licenciado em Ciências Biológicas (UEG); Professor na EJA pela SEDUC-GO e em Instituições de Ensino Superior com disciplinas de Formação de Professores; Integrante do Grupo de Pesquisa Colligat: (re)pensando a formação de professores de Ciências e Biologia e do Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos. E-mail: rhenato@gmail.com

² Doutora em Educação Escolar (UNESP); Mestre em Educação (UNIMEP); Especialista em Educação Ambiental e Recursos Hídricos (USP-São Carlos); Licenciada em Ciências Biológicas (UNIMEP); Professora Associada I do Instituto de Ciências Biológicas (ICB) e do Programa de Pós-Graduação (Stricto Sensu) em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Goiás (UFG); Coordena o Grupo de Pesquisa Colligat - (re)pensando a formação de professores de ciências na natureza. E-mail: sisendin@ufg.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6559-2591>

assumptions as support for the teaching training process in the modality. In this empirical movement, it was investigated whether in the memories that emerge from the teachers' formative processes, Paulo Freire was/is present. Teacher training is a present concern throughout all of Freire's work and, in view of it, we must consider the need for an educational practice that considers the existential contexts and concreteness of students. From the memories rescued from the teachers, it was possible to see that the Freirean legacy is present and can support the teaching practice in EJA. Several key concepts and/or Freirean ideas emerged in the memories retrieved by the teachers. The results do not suggest full theoretical appropriation of Freire's assumptions, nor a guarantee of influence in the educational practice they exercise with EJA students. But Freire's theoretical legacy, when reinvented and recontextualized in historical space-times, allows for sustaining teacher education for EJA in order to strengthen it as a modality that meets the interests of the student working class.

Keywords: Paulo Freire. Adult Education. Teacher training. Student workers.

“Eu gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente o mundo e as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida”. (FREIRE, 2020a, p. 399)³

Considerações iniciais

Em 2021 comemoramos o centenário de nascimento de Paulo Freire. Aproveitando a data, partimos, na epígrafe, de uma descrição feita pelo autor, em uma de suas últimas entrevistas, sobre como ele gostaria de ser lembrado. A síntese nos indica que ele gostaria de ser lembrado essencialmente como um sujeito que amou! Buscamos na “amorosidade” freireana pelo mundo e pelas “gentes” a necessidade de resgatar e relembrar seus pressupostos para tornar o mundo atual menos feio. Scocuglia (2021, p. 22) em publicação que celebra o centenário de Paulo Freire, afirma que “o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire deve ser utilizado como contraponto viável à globalização hegemônica que impacta a cultura e educação brasileira e mundial nas últimas décadas”. O autor ainda discorda da compreensão de que o pensamento freireano está desatualizado, pois “seus conceitos e propostas, [...] são atuais e prospectivos, [...], ou seja, um pensador e propositor da educação do futuro” (SCOCUGLIA, 2021, p. 22).

Ao empreender o resgate do referencial freireano, é necessário (re)contextualizá-lo e (re)aproximá-lo do contexto histórico no qual estamos inseridos. O Brasil e o mundo ainda estão diante dos efeitos devastadores de uma pandemia⁴ que trouxe impactos nos

³ Declaração dada em entrevista para Edney Silvestre, em Abril de 1997 em Nova Iorque e publicada posteriormente em *Pedagogia da tolerância* (FREIRE, 2020a).

⁴ A pandemia de COVID-19, causada pelo Sars-CoV-2, um tipo de coronavírus, assola o mundo desde fins de 2019, com as primeiras infecções identificadas na China, de onde se espalhou para todos os países, já tendo matado mais de 560 mil pessoas só no Brasil (dados de Agosto/2021).

mais variados aspectos da existência humana. A educação escolar, inclusive, foi duramente afetada, tendo acentuado as desigualdades de acesso/permanência à escolarização na sociedade⁵. Ainda neste contexto pandêmico, a educação pública no Brasil sofre um desmonte sem precedentes na história recente. Estamos diante de um cenário em que cortes orçamentários para a educação são frequentes⁶ e uma guerra ideológica na luta por uma escola “neutra” se instalou⁷, inclusive com aversão explícita do governo federal a Paulo Freire⁸.

O panorama que se vislumbra é desafiador, forjado na imprevisibilidade e um tanto quanto impregnado de “feitura” na percepção freireana, mas que não pode se precipitar na desesperança. Neste sentido, Freire (1995, n.p) afirma: “um dia este país encontra consigo mesmo e fica menos feio do que hoje. Este país não nasceu feio e nem nasceu para ser feio. Ninguém nasceu para ser feio. A gente vira feio ou vira bonito na medida em que a gente luta com alegria e com esperança”. Assim, empreendendo uma releitura do legado freireano no quadro atual e esperançosos de que a “feitura” do contexto no qual nos encontramos pode ser superada e transformada, concordamos com a perspectiva freireana acerca da contribuição da educação escolar neste movimento, mas cientes de que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2014 p. 77). Partilhamos ainda a acepção freireana quanto à indissociável relação entre política e prática educativa, pois a ilusória neutralidade e apoliticidade da educação “não é outra coisa senão a maneira manhosa com que se procura esconder a opção [em favor da opressão]” (FREIRE, 2011, p. 155).

Saviani (2020) ao caracterizar o desmonte da educação nacional agudizado pelo contexto pandêmico assinala que estamos imersos numa crise política, econômica, social e sanitária de grandes proporções, com ataques à educação pública e tentativas de efetivar sua privatização, convertendo-a em mercadoria, bem como a desqualificação e

⁵ Durante a pandemia de COVID-19 no Brasil, as instituições escolares de educação básica tiveram suas aulas presenciais suspensas, sendo substituídas pelos regimes de “aulas remotas”, tendo suporte em meios tecnológicos digitais ou não. Os estudantes se viram envoltos com ferramentas tecnológicas que pouco dominam e/ou sequer tem acesso.

⁶ Segundo o 6º Relatório Bimestral Execução Orçamentária do Ministério da Educação (MEC) elaborado pela organização “Todos pela educação” e divulgado em Fevereiro de 2021, o MEC concluiu o exercício de 2020 com o menor orçamento e execução da década para as despesas com Educação Básica, o que indica um contrassenso pelo contexto pandêmico diante das necessidades educacionais que passaram por adaptação à nova realidade de ensino remoto ou híbrido. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/02/6%C2%B0-Relatorio-Bimestral-da-Execucao-Orcamentaria-do-MEC.pdf>

⁷ Quanto à suposta “neutralidade” da instituição escolar, surge em 2004 o “Movimento Escola sem Partido” que defende a descontaminação político-ideológica nas escolas. O movimento avança a partir de 2014 quando se propõem diferentes Projetos de Lei (PL) com este contexto. O mais recente é o PL 246/2019 que institui o “Programa Escola sem Partido”, projeto ainda em tramitação na Câmara dos deputados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>

⁸ No governo da atual presidência da república brasileira (2019-2022), Jair Bolsonaro é veementemente contra os pressupostos freireanos, criticando insistentemente todo seu legado na educação brasileira. Chamando Paulo Freire de “energúmeno” em dada ocasião, o atual presidente atribui à sua herança acadêmica o fracasso educacional brasileiro ao longo da história.

perseguição à atividade profissional docente, promovendo um suicídio da democracia brasileira. Em face dessa perspectiva, Freire (2020b) nos convoca a lutar incansavelmente pela escola pública, buscando fazê-la melhor e “mudando sua cara”. Nesta luta e defesa da escola pública, Paulo Freire ainda demarca a importância da formação dos profissionais docentes: “estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras [...]. Formação permanente, científica, a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas [...]” (FREIRE, 2011, p. 32).

A formação docente é uma preocupação presente ao longo de toda a obra freireana, mas sua relevância se aprofunda e torna-se mais sistematizada nas obras “Medo e ousadia – o cotidiano do professor” (de 1986), “A educação na cidade” (de 1991), “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar” (de 1993), e “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” (de 1996), todas escritas já após seu retorno ao Brasil em 1980, depois do exílio de 15 anos. Para Saul e Saul (2016, p. 24) Paulo Freire é um “referencial singular que articula as dimensões antropológica, ético-política, filosófica, epistemológica, metodológica e pedagógica e se mostra como um caminho possível para responder aos desafios da formação docente”.

Tomamos aqui a formação de professores, sob a ótica freireana, como um elemento contribuinte no processo de transformação da sociedade que passa pela educação e que ascende a um mundo “menos feio”. Diante desta condição, este estudo se propõe a apresentar reflexões advindas de entrevistas com professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de instituições escolares goianas quanto à potencialidade dos pressupostos freireanos darem suporte ao processo formativo docente na modalidade. Para Machado (2008) ainda existe uma “difícil travessia” no campo da formação de professores para atuação na EJA, a qual é desmerecida e/ou ignorada nos cursos de licenciatura e conseqüentemente desconsiderando a realidade concreta dos educandos e educandas. Nesta mesma interpretação, Paranhos et al. (2020, p. 3) afirmam que “é importante que as escolas de EJA estejam próximas ao seu público demandante. [...] É premente a demanda de se pensar os espaços escolares que sejam atinentes à identidade do público da EJA”.

De acordo com Soares, Giovanetti e Gomes (2011, p. 7) a EJA “é um campo carregado de complexidades que carece de definições e posicionamentos claros”. Em vista disso, concebemos aqui a EJA como uma modalidade educacional que restabelece o direito à educação, negado à classe trabalhadora estudante, que se constitui de adolescentes, jovens, adultos e idosos. Ao demarcar e sublinhar tal concepção, entendemos também que o resgate deste direito possibilita uma educação que se assenta como “um importante instrumento para que o trabalhador consiga não apenas ter acesso aos conhecimentos, mas que, a partir deles, possa controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo” (LOMBARDI, 2010, p. 235).

Se admitirmos que os estudantes da EJA, os quais compõem a classe trabalhadora, estão unidos por um corte de classe, logicamente estão submetidos a uma condição de opressão na sociedade capitalista. Perante isto, cabe ponderarmos a necessidade de uma prática educativa que reflita sobre seus contextos existenciais e sua concretude, ou seja, uma “pedagogia dele”. Em sua Pedagogia do Oprimido, Freire atesta que “será na sua convivência com os oprimidos, sabendo-se também um deles [...], que poderá compreender as formas de ser e comportar-se dos oprimidos, que refletem, em momentos diversos, a estrutura da dominação” (FREIRE, 2013, p. 67). Assim, buscamos em Freire um referencial que sustente a formação de professores para a EJA e que pondere a realidade concreta da classe trabalhadora estudante presente na modalidade.

Construção Metodológica

Tendo Paulo Freire como um referencial teórico-filosófico, a presente pesquisa iniciou-se com o movimento de revisão bibliográfica de sua obra, buscando elementos em que o autor tece reflexões sobre a formação docente, presentes e entrelaçadas com vários de seus conceitos-chave, em especial a relação *teoria-prática*. Posteriormente o movimento de pesquisa partiu para uma fase empírica junto a professores e professoras de instituições públicas que oferecem prioritariamente a EJA no estado de Goiás, os CEJAs (Centro de Educação para Jovens e Adultos). São sete instituições no estado: duas em Goiânia, uma em Anápolis, uma em Catalão, uma em Caldas Novas, uma em Iporá e uma em Aragarças. Esta fase de investigação contempla uma pesquisa mais ampla em nível de doutorado desenvolvida pelo primeiro autor, a qual ainda está em andamento⁹.

Nestas instituições foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e professoras de biologia¹⁰ que ministram aulas na Terceira Etapa da EJA, que corresponde ao Ensino Médio da educação básica, totalizando 12 docentes, sendo 4 professores e 8 professoras. A Secretaria de Estado da Educação do estado de Goiás (SEDUC) via Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais e Gerência de Educação de Jovens e Adultos deu anuência à pesquisa e forneceu a listagem dos CEJAs em funcionamento no estado, bem como contatos telefônicos dos(as) gestores(as) das instituições. Estes foram contatados e indicaram os professores de biologia aptos a participarem da pesquisa. Os professores e professoras foram contatados via mensagem de texto/áudio pelo aplicativo *Whatsapp*[®] e as entrevistas foram agendadas e realizadas pela plataforma *Google Meet*[®] em virtude da situação de Pandemia de COVID-19 a partir

⁹ Considerando os pressupostos freireanos, esta pesquisa mais ampla objetiva identificar os sujeitos envolvidos na construção do currículo de biologia na EJA oferecida na rede estadual de educação do estado de Goiás, apontando o *diálogo* que se estabelece neste processo. A entrevista completa com os professores e professoras, que integra a tese, possui 20 questões.

¹⁰ Justifica-se a exclusiva inclusão de professores e professoras de biologia pela pesquisa mais ampla de doutorado que investiga especificamente o currículo de biologia na EJA do estado de Goiás.

de 2020 no país, o que impediu a realização das entrevistas na forma presencial¹¹. Os participantes da pesquisa foram informados das questões éticas estabelecidas para a pesquisa científica¹², tendo dado seu consentimento no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

No presente recorte nos ocupamos em promover reflexões sobre a formação docente na EJA pautada pelo referencial freireano e partindo do discurso dos professores e professoras entrevistados. Tais problematizações originam-se a partir de um questionamento específico na entrevista: *“Você conhece / leu / estudou Paulo Freire ao longo de sua formação acadêmica? Em caso afirmativo, poderia mencionar alguma ideia do autor que lhe chama mais atenção?”* A intenção deste questionamento se constituiu em promover um momento de reflexão para os professores e professoras quanto à sua própria formação profissional, investigando se em suas lembranças Paulo Freire se fez/faz presente. De forma quase unânime, nas respostas dos entrevistados emergiram diferentes conceitos-chave e/ou pressupostos que de fato estão presentes no legado teórico freireano. Assim, o referencial teórico-epistemológico-metodológico de Paulo Freire orientou a análise dos dados coletados e as reflexões resultantes deste movimento de pesquisa acerca das “lembranças freireanas” que os professores e professoras carregam de/em sua formação profissional para a atuação na EJA, as quais são apresentadas na próxima seção.

“Você conhece Paulo Freire?”: reflexões docentes e a formação de professores na EJA

A partir da realidade concreta de que a EJA atende à classe trabalhadora estudante que teve o direito à educação negado, cabe frisarmos que a modalidade “como um campo político de formação e de investigação, está irremediavelmente comprometida com a educação das camadas populares e com a superação das diferentes formas de exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade” (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2011, p. 8).

Tendo os educandos e educandas trabalhadores como a centralidade da prática educativa na EJA, defendemos um projeto formativo na modalidade que permita às massas populares inserirem-se criticamente na realidade, saindo de um estado de “imersão” e impotência em face da realidade opressora e possibilitando-as transpor suas “situações-limite”¹³ (FREIRE, 2013). Para isto, consideramos que o papel docente é um elemento importante e imprescindível, mas não como uma relação de submissão entre

¹¹ Devido à Pandemia de COVID-19, as instituições escolares públicas no estado de Goiás aderiram ao regime especial de aulas não presenciais (REANP) durante todo o ano de 2020 e início de 2021.

¹² Pesquisa aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG (Número do Parecer: 4.277.192).

¹³ É um conceito que perpassa toda obra freireana e que se constitui como uma postura fatalista e submissa do indivíduo diante de um fato e/ou condição de sua existência, sendo incapaz de transpor e/ou agir para transformar tal realidade.

educador-educando, na qual “o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem” (FREIRE, 2013, p. 82).

Propõe-se a prática da “dodiscência”, conceito explicitado por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*, que remete a uma relação simbiótica, indicotomizável e permanente no processo de ensino-aprendizagem, pois “em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 2020c, p. 30). Essa relação concomitante e interseccionada compõe a radicalidade da proposta de educação libertadora freireana, constituindo “uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 46). Esta postura de “horizontalidade” entre educando(a) – educador(a) não se forja “inatamente” na atividade profissional docente, mesmo porque Freire já alertava que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58). Assim, ponderamos ser um processo, constante e permanente, o movimento de formação docente que considere tal perspectiva freireana e que possibilite à modalidade EJA dispor de professores e professoras que assumam o compromisso político com os educandos e educandas que nela estão inseridos.

Embora consideremos apropriado ter Paulo Freire e seu legado teórico como um referencial válido e legítimo no campo da Educação de Jovens e Adultos, especificamente para a formação de professores para atuação na modalidade, cabe reiterar que não assumimos a postura de “obrigatoriedade” de seguir seus pressupostos como uma espécie de “sacerdócio teórico” ou um “messias” que responde a todas as demandas presentes na EJA. Contrário à “cultura da exacerbação de fartos narcisismos acadêmicos” Ghiggi (2010, p. 112) aponta que de fato Paulo Freire é uma referência teórica válida na atualidade, pois “ele faz a denúncia, problematiza e anuncia o tempo que pode (e deve!) vir, porque é um tempo histórico”, mas alerta para a disseminação e apropriação de “agendas freireanas despolitizadas” em nosso país e provoca: “vivemos perigosamente momentos que podem transformar Freire em mais um modismo. [...] Freire perde quando permitimos que seu texto seja absorvido por leituras licenciosas; perde pelas formas despolitizadas como seu texto é reconstituído” (GHIGGI, 2010, p. 114-115). Nesta mesma direção, Esquinsani (2016), analisando a disseminação do legado de Paulo Freire na formação inicial de professores sinaliza a transformação do autor num “ícone”, personificado num “mito” e uma “figura certa” nos debates em torno da formação docente após o falecimento dele em 1997. Observa-se então:

o crescimento das ideias freireanas e, como consequência, a tentativa de uso - inadvertido, por parte de alguns - dos aportes de Paulo Freire para explicar todas as situações educacionais vivenciadas no início do século XXI. Ser ‘freireano’ era moda [em fins da década de 1990], quase uma profissão de fé. Anacrônicos eram

todos os demais que não utilizavam [as ideias do educador em seus discursos]
(ESQUINSANI, 2016, p. 234).

A autora ainda reforça em sua pesquisa uma apropriação dos pressupostos freireanos que vai desde o dogmatismo, passando pelo “achismo e simplificação teórica” até o desconhecimento, esquecimento e/ou esvaziamento do pensamento de Freire, tornando-a uma teoria inerte diante da formação docente e reduzida a uma atividade de “citação” de “frases de efeito” do autor (ESQUINSANI, 2016). Diante destes alertas, frisamos a real necessidade de não apenas tomar Paulo Freire para pensar a formação de professores na EJA como um dogma ou caminho teórico inquestionável, mas considerar sua produção teórica e suas experiências com educação de adultos desde suas práticas de alfabetização no nordeste brasileiro na década de 1950-60 e ser capaz de ressignificar seus pressupostos diante do contexto atual brasileiro, mais especificamente na formação docente na EJA.

Paulo Freire já nos despertava para esta prerrogativa: “a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me” (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 60). Ao não simplesmente “aplicá-lo” teoricamente para refletir sobre a formação docente na EJA, permite-se que seus pressupostos teóricos “iluminem” o objeto de nossa reflexão, pois “a teorização deve regressar à prática [...] como uma nova luz. [...] A teoria se faz guia para a ação transformadora do real” (FREIRE; BETTO, 1985, p. 77).

Assim, tomando Paulo Freire como uma “possibilidade teórica” válida e legítima que sustente as discussões em torno da formação de professores na EJA, avancemos neste ponto. De acordo com Paranhos *et al.* (2020, p. 4) “os marcos regimentais não têm garantido a inserção da EJA nos cursos de formação inicial de professores”, afirmando ainda que “as pesquisas e os movimentos sociais, há mais de vinte anos, têm explicitado a demanda da EJA nas licenciaturas”. De fato, o último marco regimental quanto à formação de professores no Brasil que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica data de 2019 e propõe um “alinhamento” à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também recém-implantada. Porém, tanto a BNCC (BRASIL, 2017) quanto as novas diretrizes de formação de professores (BRASIL, 2019) desconsideram a EJA em suas especificidades. As diretrizes de formação de professores de 2019 nem sequer cita e demarca a EJA claramente, mencionando apenas que a formação docente tem como princípio atender a todas as modalidades e citando o atendimento a jovens e adultos (BRASIL, 2019). Também no documento da BNCC, a Educação de Jovens e Adultos está restrita à uma citação solitária numa linha, de uma única página, junto a outras modalidades (BRASIL, 2017).

As políticas em torno da formação de professores para a atuação na EJA corroboram uma “marginalização” da modalidade no contexto atual. Mas tal “opção” em não considerar as especificidades da EJA nos documentos está a favor de alguém e de algo, que não os interesses da classe trabalhadora estudante inserida na modalidade.

Para Freire (2016, p. 124-125) “se a marginalidade não é uma opção, o homem marginalizado tem sido excluído do sistema social e é mantido fora dele, quer dizer, é um objeto de violência. [...] Não são homens à margem da estrutura, mas homens oprimidos no interior da mesma estrutura”. Logo, concordando com Freire quanto à perspectiva de exclusão em detrimento de marginalização, entendemos que excluir e/ou não demarcar claramente a EJA nas diretrizes e demais documentos que norteiam a formação de professores na modalidade tem um significado muito claro: desprezar a realidade concreta dos estudantes e mantê-los sob condições de opressão, dominação e alienação na sociedade capitalista.

Frente à “exclusão” da EJA nas políticas educacionais de formação de professores, cabe considerarmos de que forma tal movimento excludente influencia no discurso da “qualidade da educação”. Segundo Soares (2006, p. 9) “entre tantas questões discutidas na EJA, a formação vem sendo colocada como uma das estratégias para se avançar na qualidade da educação”. Mas que “qualidade” da educação? Qualidade a serviço de quem? Do que? Para que? Freire (2020b, p. 48) alerta-nos para a necessidade de “nos indagar em torno de que qualidade estamos falando”. Para ele, há “qualidades e qualidades” e tais parâmetros não podem ser “valorados” da mesma forma frente à realidade concreta de dominantes e dominados, pois:

Assim como é impossível pensar a educação de forma neutra, é impossível igualmente pensar a valoração que se dê a ela neutralmente. [...] Valores, são vistas de ângulos diferentes, em função de interesses de classes ou de grupos. [...] *Educação e qualidade* são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra (FREIRE, 2020b, p. 47; 50).

Portanto, a relação entre educação e qualidade em Paulo Freire coaduna a perspectiva de uma escola de qualidade socialmente referenciada (DOURADO; OLIVEIRA, 2009), na qual não se pode adotar um padrão único de qualidade, cujo conceito é polissêmico. Para pensar em qualidade educacional na EJA cabe reafirmarmos a quem ela atende pautados em Arroyo (2011), que percebe uma reconfiguração da EJA na atualidade, propondo a superação da visão do estudante como um sujeito com carências e lacunas de escolarização apenas, estando a modalidade restrita a uma segunda oportunidade de escolarização. Segundo o autor, é necessário ver os estudantes “em suas trajetórias humanas” (p. 24), compondo “identidades coletivas”, reconhecendo sua vulnerabilidade histórica e sua constituição como indivíduos que “carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação de direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência” (ARROYO, 2011, p. 24). Enfim, são das camadas populares e compõem a classe trabalhadora. Consequentemente, falar da “qualidade da educação” e sua relação com o processo de formação docente implica considerar dimensões socioeconômicas e culturais dos educandos e educandas da EJA, bem como à superação das condições de desigualdade às quais estão submetidos.

Fizemos até aqui considerações acerca da relação entre formação docente na EJA e a centralidade da prática educativa nos sujeitos educandos e educandas, pautados pelos pressupostos de Paulo Freire. Como aprofundamento desta reflexão, vejamos como os professores das sete instituições escolares goianas que oferecem exclusivamente a EJA recobram lembranças freireanas no seu percurso formativo na docência a partir das entrevistas realizadas¹⁴. Os depoentes estão identificados pela sequência das entrevistas (P01, P02...P12), seguidos da identidade de gênero (M: masculino / F: feminino). Alguns termos e/ou expressões estão sublinhadas a fim de demarcar conceitos-chave e/ou ideias pertencentes à construção teórica de Paulo Freire.

Ratificamos que nas lembranças dos momentos de formação docente recuperadas pelos professores e professoras da EJA entrevistados, Paulo Freire está “vivo” e presente, pois quase a totalidade dos professores (exceto P12) conseguiu recuperar na memória e mencionar ao menos um conceito-chave da obra do autor ou um pensamento radicado em suas ideias. A partir desta constatação, evidencia-se que o referencial freireano perpassa (ou perpassou) algum momento da formação destes professores e professoras da EJA, seja na formação inicial, seja na formação continuada. Talvez esta lembrança possa estar presente na realização dos próprios cursos de graduação e/ou pós-graduação, bem como pela busca individual de cada professor(a) na leitura de Paulo Freire.

Nas lembranças que recuperaram, alguns docentes (P01, P11 e P12) mencionaram o contexto político atual que tem aversão às ideias freireanas, conforme já explicitado neste trabalho. Enfatizaram como as ideias do autor, no contexto da educação brasileira, são objetos de crítica, desprezo e “demonização” segundo a ótica do governo federal atual:

[...] Então a questão dessa educação libertadora, da participação do aluno na construção do seu aprendizado, [...] a gente fica até entristecido com [...] o pensamento das pessoas que estão governando nosso país, sobre o desprezo, a falta de respeito, a demonização deste grande colaborador para educação do Brasil. Então quando fala de Paulo Freire, eu lembro da escola que todo mundo sonha, com a construção do indivíduo e ele participa nessa construção e não simplesmente enfiando um conteúdo na pessoa e onde não tem direito de conversar, porque tem que correr com o conteúdo. Às vezes suas ideias saem um pouco fora daquilo que está sendo ensinado e as pessoas não procuram escutá-lo. [...] Paulo Freire é uma escola que vai trazer muito mais crescimento para o aluno, na sua formação como pessoa crítica, com pensamento mais arejado [...] [P01 - M]

[...] lembro de algumas ideias dele né sobre aprendizagem. [...] Mas eu sou tradicional, o Paulo Freire ele revolucionou, eu respeito muito, mas ele trabalhava muito com alfabetização não é isso? [...] eu acho muito livre; ele tem essa teoria que aprendizagem, ela tem que ser muito livre [...] Ele propôs a um tempo atrás uma revolução no ensino e que hoje ele está sendo muito criticado por isso. [...] Lógico que ele tem um valor enorme, uma importância muito

¹⁴ A partir do pressuposto freireano de respeito à linguagem, optamos por transcrever fielmente a fala/escrita dos sujeitos entrevistados, não efetuando correção ortográfica e/ou gramatical de nenhuma natureza em suas “falas”.

grande, mas aquele radicalismo também eu acho que o radicalismo total não existe, mas liberdade total também não existe. E agora, com o nosso governo Bolsonaro, ele veio para destruir Paulo Freire, destruir todas as ideias e acho que ele não agrada não. O ensino tradicional para mim eu acho que aquele que o aluno aprende e o professor ensina e aprende também, não quer dizer que tem que ficar sentadinho na cadeira, não pode usar tecnologia, não é isso que eu tô querendo dizer, eu tô querendo dizer que a gente tem que ter uma rotina de estudo, participação do aluno, uma certa disciplina, Não dá para ser muito à vontade [...]
[P11 - F]

[...] pra te falar a verdade, a única coisa que eu sei de Paulo Freire, é que às vezes eu vejo alguma chamada contra na mídia, na internet e me irrita. Mas assim, eu não me lembro de nada nesse momento. [P12 - F]

Interessante constatar que Paulo Freire já se adiantara em vários momentos de sua obra quanto às críticas que recebia. Mas apesar da humildade com que as recebia, não se furtava de uma “justa raiva” pela deturpação de alguns de seus pressupostos. Em Política e educação, publicado em 1993, Paulo Freire dedica um capítulo específico a esta questão – “Do direito de criticar – do dever de não mentir ao criticar”. O autor alerta que não se pode tecer críticas a certo pensamento a partir de “ouvir dizer” sobre ele, sendo exigido conhecê-lo a fundo: “não é ético nem rigoroso criticar o que não conhecemos” (FREIRE, 2020b, p. 70). Freire ainda se mostra indignado com a “raiva mentirosa” em torno de um pensamento: “Que temos o direito de ter raiva de gentes não há dúvida. É óbvio também. O direito que tenho de ter raiva de Maria ou de José não pode se alongar, porém, ao de mentir em torno dele ou dela. [...] Não posso distorcer o pensamento que estudo e crítico” (FREIRE, 2020b, p. 71; 73).

Diante desta indignação de Freire, cabe corroborar sua postura frente à distorção de suas ideias. Tomemos o exemplo da fala de P11, que “acha” o autor muito livre e defensor de uma “liberdade total”. Paulo Freire jamais coadunou essa perspectiva. Pelo contrário: o autor defende uma intrínseca relação de equilíbrio entre autoridade (não autoritarismo) e liberdade. Em “Pedagogia da Autonomia”, o autor pondera que “não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade (FREIRE, 2020c, p. 60). Na mesma obra ele afirma que “ensinar exige liberdade e autoridade. [...] A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada” (p. 102-103).

Já em “Medo e ousadia – o cotidiano do professor”, Freire e Shor (1987, p.) reiteram: “sem autoridade, é muito difícil modelar a liberdade dos estudantes. A liberdade precisa de autoridade para se tornar livre. É um paradoxo, mas é verdade”. Logo, o discurso de P11 é claramente deturpado quanto à ideia de liberdade e autoridade em Paulo Freire, atribuindo a ele uma liberdade incondicional, que Freire jamais defendeu, além de não relacionar a ele a ideia de autoridade e disciplina. Em “Professora, sim; tia, não” o autor reforça que “não há disciplina no imobilismo, quer dizer, na autoridade indiferente, fria, distante, que entrega à liberdade os destinos de si mesma” (FREIRE,

2012, p. 190). Assim, segundo os pressupostos freireanos existe a tensão permanente entre liberdade-autoridade, sendo também pautada pela rigorosidade e pela disciplina.

Ainda quanto a estes elementos, temos:

[...] seria essa de ensinar com amor, você colocar amor naquilo que você faz; eu sempre fiz isso e os alunos percebem isso. [...] eu falo para eles: “olha eu estou aqui por vocês, o que me importa é o aprendizado de vocês, o que tiver ao meu alcance de fazer por vocês eu vou fazer como professora”. Então eu acho isso importante na construção da relação professor-aluno, que é uma coisa que Paulo Freire também menciona nos seus escritos, ter essa relação uma relação harmoniosa, não uma relação de superioridade, uma relação de imposição. Ah eu sei você não sabe. Então você fica aí na sua. Não, não é por aí! eu não enxergo dessa forma. [...] E se você já tem uma relação harmoniosa, uma relação tranquila, você ajuda o aluno na aprendizagem dele. E ao contrário disso quando você tem uma antipatia, quando você tem um ambiente hostil, né uma relação como se fosse uma disputa, né uma inimizade nesse relacionamento, isso não ajuda em nada. [...] a gente constrói essa harmonia, constrói essa leveza que eu acho que é uma coisa que Paulo Freire fala. [P02 - F]

[...] a ideia realmente dele enxergar o ser humano, eu acho que como a gente aprendeu também a enxergar que ele é capaz. [...] Eu vejo que eu tenho é um pouquinho desse cuidado que ele tem de ver o outro. Apesar de às vezes eu falo assim: “gente eu sou muito rígida com os meninos” [...]. [P07 - F]

Demarcamos a lembrança de P02: “uma relação de superioridade, uma relação de imposição”. A professora P02 reconhece que a relação educador-educando não pode forjar-se no autoritarismo, em que o estudante é submisso e inferior ao professor. Pelo contrário: ela reconhece a necessidade de pautar a relação entre os sujeitos no amor. A amorosidade é um conceito que percorre toda obra freireana, numa postura recorrente de respeito “com” o outro e de fundamental importância na prática educativa, além de também ser uma das condições do diálogo: “é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar” (FREIRE, 2012, p. 134). Competência técnica e amorosidade não se dissociam na prática educativa do professor segundo a percepção freireana, pois “só os mal-amados e as mal-amadas entendem a atividade docente como um *quefazer* de insensíveis, de tal maneira cheios de racionalismo que se esvaziam de vida, de emoção, de sentimentos” (FREIRE, 2012, p. 181-182).

A professora P07 parece se questionar e por em dúvida sua prática (“gente eu sou muito rígida com os meninos”), não sabendo caracterizá-la: se uma postura “autoritária” ou “de autoridade”, mas ao mesmo tempo tem na “fé” nos estudantes um elemento que se aproxima de Freire: “enxergar que ele é capaz. [...] Cuidado que ele tem de ver o outro”. A “fé” em Paulo Freire expressa-se como uma aposta nos homens e nas mulheres de modificar o mundo ao se libertar das condições de opressão, sendo ainda um elemento preponderante para a relação dialógica verdadeira: “Não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar” (FREIRE, 2013, p. 112).

Nas lembranças dos professores e professoras também emerge a necessidade de superação da “educação bancária” criticada por Freire, avançando rumo a uma postura mais dialógica e democrática na prática da “dodiscência”, conforme já descrito anteriormente. É reconhecida a necessidade dos estudantes da EJA participarem da construção do próprio conhecimento, em detrimento de “simplesmente enfiar-lhes um conteúdo” (P01) ou “colocar as coisas [conteúdos] para as pessoas [estudantes] simplesmente guardarem” (P10):

[...] eu acho que são os pensamentos que nós devemos seguir, no sentido de que [...] a gente não coloca as coisas para as pessoas e simplesmente elas guardam e ficam para elas, não é assim. Então nós, enquanto educadores, nós somos os mediadores apenas. Então o conhecimento, todos nós temos e para o adulto é diferente, para o adulto é melhor ainda. [...] ao longo da minha carreira o que eu aprendi com os meus alunos somam às vezes muito mais do que eu aprendi dentro da universidade, com relação ao que é prática. Então acho que essa construção do conhecimento, ela é de cada um; ela já existe no adulto, e nós apenas somos os mediadores. [P10 - F]

O ato de conhecer, sob a ótica de alguns professores, envolve a construção coletiva e compartilhada e a prática do “diálogo”, na qual os estudantes podem contribuir com seus “saberes de experiência feito”, além de ser possível também ensinar. Tal postura vai ao encontro da “Pedagogia do oprimido” de Freire:

o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos. [...] Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática ‘bancária’, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 2013, p. 95-96).

O autor destaca que “não há saber nem ignorância absoluta” (FREIRE, 1994, p. 29) e embora valorize o “saber de experiência feito” do estudante, Freire não o “supervaloriza” em detrimento dos saberes sistematizados:

O que proponho é um trabalho pedagógico que, a partir do conhecimento que o aluno traz, que é uma expressão da classe social à qual os educandos pertencem, haja uma superação do mesmo, não no sentido de anular esse conhecimento ou de sobrepor um conhecimento a outro. O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando (FREIRE, 1991, p. 83).

A realidade concreta dos estudantes também foi uma lembrança dos professores e professoras, a qual é atribuída a Freire:

[...] um grande pensador, inclusive, a gente tem que valorizar os nossos [...]. E eu acho que ele entrou muito dentro desse contexto da EJA, da realidade em si, por isso eu acho que ele casa realmente com a educação de jovens e adultos, nesse contexto porque a fala dele vai muito dentro do que a gente tem nessa categoria, nessa modalidade de ensino. [P04 - M]

[...] eu vejo que é muito dele toda vez que eu observo que a educação e a forma de você abordar os conteúdos ela tem que estar inserida dentro do contexto social do educando. A realidade social dele. Então eu trago para mim isso. Eu repito, não sei se eu posso atribuir isso

ai a ele, ao Paulo Freire, mas toda vez que eu ouço esse tipo de argumento, que você tem que trabalhar dentro da realidade social do aluno, sociocultural do aluno, eu atribuo esse tipo de informação a ele. Trocando em miúdo é como se você tentasse falar de caviar em uma realidade onde o pessoal só come feijão. [Po8 - M]

O pensamento de Paulo Freire que mais me chama atenção é aquela educação que alcança o aluno, não aquela educação que exclui o aluno né. É aquela educação que vai alcançar o aluno na sua totalidade, a gente sabe que é difícil, porém esse pensamento me chama atenção. [...][Po9 - F]

Destacamos o trecho “ele entrou muito dentro desse contexto da EJA, da realidade em si” (Po4); “tem que estar inserida dentro do contexto social do educando. A realidade social dele” (Po8); “é aquela educação que alcança o aluno, [...] É aquela educação que vai alcançar o aluno na sua totalidade” (Po9). Assim, nas lembranças freireanas dos professores é reconhecida a necessidade da prática educativa se dar junto ao contexto dos estudantes da EJA, ao seu pertencimento de classe. Ao reconhecer sua concretude, também se problematiza a prática social dos sujeitos. Essa educação, com viés também libertador da condição opressora, “não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 2013, p. 94). Nesta pedagogia, que também promove a conscientização crítica dos sujeitos, acentua-se “a problematização contínua das situações existenciais dos educandos [...]. Quanto mais progride a problematização, mais penetram os sujeitos na essência do objeto problematizado e mais capazes são de ‘desvelar’ esta essência” (FREIRE, 2016, p. 145).

Duas professoras trazem lembranças que se relacionam aos “temas geradores” freireanos: a professora Po3 menciona os “três momentos pedagógicos”:

[...] eu acredito que seja dele aquela ideia de, do estudo, do aprendizado por armazenamento de informações, do diálogo com aluno. [...] eu estou iniciando uma leitura sobre ela que é os momentos pedagógicos. [...] Seriam três momentos pedagógicos que trata de uma abordagem mais investigativa, problematizada, construção do conhecimento então eu acho que essas teorias tem haver com a proposta dele. [Po3 - F]

A menção de Po3 se refere à denominada “Abordagem Temática” desenvolvida por Demétrio Delizoicov e colaboradores segundo a perspectiva dos Temas Geradores de Paulo Freire¹⁵. A professora Po5 faz menção ao uso de “palavras-chave” na prática educativa com os estudantes, aproximando do entendimento destes:

[...] a gente na educação de jovens e adultos tinha grupos de estudos, [...] a gente estudava sobre Paulo Freire. Eu só lembro de Paulo Freire, a gente... ele usa muitas palavras chaves para a gente estar trabalhando com os meninos para chega a determinado assunto no entendimento deles. [Po5 - F]

Supõe-se que tal lembrança também remeta à investigação temática sugerida por Paulo Freire. Segundo o “método” freireano, que inicialmente foi trabalhado na

¹⁵ Sugere-se a leitura de: DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. e PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

alfabetização de adultos, mas depois difundido em outros níveis/etapas da escolarização, há uma investigação de temas que possuam “sentidos”, que sejam “concretos” junto aos contextos sociais dos educandos e educandas, tornando a abordagem dos conteúdos significativos e contextualizados com a existência dos estudantes. Esta aproximação junto ao universo temático dos estudantes também é uma prerrogativa do diálogo e direciona o movimento de problematização:

Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (FREIRE, 2013, p. 121)

O professor Po6 traz uma lembrança de Freire associando-o ao denominado Construtivismo:

[...]Eu tive 6 meses de didática, [...] foram apresentados para gente conteúdos em relação à Paulo Freire, em relação ao Vygotsky, relação ao próprio construtivismo pregado pelos dois entendeu. O meu conhecimento com relação ao construtivismo ele é raso, [...] mas eu identifico um pouco com a escola [construtivista]. A partir do momento que eu estava falando de trabalhar como modelo que seja palpável, de trabalhar como modelo que seja visível que eu possa perceber pelos meus sentidos automaticamente eu tô trabalhando como modelo construtivista. [Po6 - M]

Cabe a tentativa de problematizá-lo como uma teoria de aprendizagem e “aproximá-lo” dos pressupostos freireanos. Para Chakur (2015) o termo construtivismo encontra-se esvaziado de sentido no campo educacional, pois a “construção” do conhecimento perpassa a produção teórica de diferentes autores, mas com diferentes sentidos. Logo, não se pode falar em “construtivismo” no singular, mas de “construtivismos”. Carretero (2002, p. 10) demarca o conceito de construtivismo a partir da ideia de que “o indivíduo [...] não é um mero produto do ambiente nem um simples resultado de suas disposições internas, mas sim [...] resultado da interação entre esses dois fatores. [...] O conhecimento não é uma cópia da realidade, mas, sim, uma construção do ser humano”. De acordo com Gadotti (1997) Paulo Freire se enquadra no que se denomina de “construtivismo crítico”, sendo o ato de conhecer uma construção e uma descoberta, visando à transformação. Até mesmo Paulo Freire, em uma entrevista disponível na internet¹⁶ afirma ter dado contribuições à estruturação do que se vem chamando de construtivismo no país. De fato, Freire também considera a “construção” do conhecimento como uma produção social. Também se pauta pela concepção de inacabamento dos homens e mulheres, os quais se inserindo criticamente na realidade, numa prática dialógica e exercendo a liberdade, são capazes de conhecer e re-conhecer infinitamente, visando a transformação e reinvenção do mundo na história, que é uma “possibilidade” e não um determinismo (FREIRE, 2013).

¹⁶ Registro em vídeo da participação de Paulo Freire numa atividade da Cooperativa Educacional de São Paulo, em 1991. Disponível em: <https://youtu.be/l1U8IGOqopw> (PARTE 01) e <https://youtu.be/Von4bmaw7A4> (PARTE 02)

A partir das lembranças freireanas que os professores e professoras da EJA buscaram em seus movimentos de formação docente, podemos então sistematizar e sumarizar as principais ideias e/ou conceitos chave que corroboram os pressupostos de Paulo Freire: liberdade-autoridade e rigorosidade-disciplina em relação com a educação libertadora; educação bancária e autoritarismo; fé e amorosidade como condições do diálogo; o ato de conhecer, a construção do conhecimento e a prática da didática; a problematização da realidade social concreta dos estudantes e suas relações com o saber de experiência feito e com a contextualização; os temas geradores e a investigação temática; a conscientização crítica. Houve ainda a tentativa de “enquadramento” de Freire como um construtivista.

É importante frisar que os conceitos-chave e/ou ideias de Paulo Freire não existem isoladas em si mesmas, estando em permanentes e imbricadas interconexões. Diante disto, concordamos com Romão (2014) quanto à perspectiva de que empreender um estudo teórico da obra de Freire, extraindo conceitos-chave, concepções e ideias e ser capaz de ressignificá-las e/ou reinventá-las no contexto histórico atual e diante dos desafios que se apresentam em cada momento não é tarefa fácil. Reiteramos que Paulo Freire não pode ser seguido como um “guia metodológico” ou reduzido a um slogan, mas recriando seus princípios teóricos. Perante o pedido do próprio autor para não ser copiado, mas reinventado, torna-se necessário refazê-lo nos tempos, espaços e contextos históricos distintos.

Neste momento de síntese, é prudente resgatarmos a postura de Esquinsani (2016) a partir de seus achados de pesquisa. Não se pode afirmar que, mesmo diante da citação de conceitos-chave e/ou ideias pertencentes à produção teórica de Paulo Freire por quase a totalidade de professor(a)s entrevistados, houve uma apropriação teórica consistente e consciente dos pressupostos freireanos e que estes, sendo apreendidos em sua essência e radicalidade, de fato, teve/têm influência na prática educativa que exercem junto aos educandos e educandas da EJA. Assim, sugere-se que essa apropriação teórica possa ainda ter traços de certo “dogmatismo” frente ao autor e/ou esvaziamento de suas ideias, as quais podem ter sido citadas por um suposto “modismo” e/ou uso de “clichês” do autor ainda presente no discurso educacional. Não se pode afirmar que as “lembranças freireanas” dos docentes entrevistados coadunam com a necessária “coerência” freireana, uma das principais ideias que também perpassa toda a obra do autor. Para Freire (2020c, p. 101) “a coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço” é um testemunho ético e decente dos professores e professoras em suas práticas educativas.

Este estudo se propôs a contextualizar seu legado teórico e empreender reflexões no campo da formação de professores da EJA a partir das lembranças das ideias de Paulo Freire de sujeitos que “falam de dentro” da realidade concreta das instituições escolares da modalidade. Esperamos que as ponderações aqui realizadas deem suporte para o resgate da visibilidade da EJA como um espaço escolar institucionalizado que possibilite

aos sujeitos educandos e educandas alcançarem sua escolarização básica completa, tantas vezes negada ao longo de suas trajetórias. Cassab (2019, p. 15) apresenta que “o trabalho na Educação de Jovens e Adultos é o terreno desassossegado da resistência”. Então, resistamos e “esperancemos” por uma EJA que conquiste e tenha um espaço consolidado no campo das políticas educacionais, comprometendo-se a reverter o quadro de desigualdades sociais.

Considerações finais

Neste início da terceira década do século XXI, vivemos tempos difíceis. A pandemia de COVID-19 persiste no Brasil e no mundo, trazendo duros impactos para a sociedade, principalmente no que se refere ao aumento das desigualdades sociais. Enquanto isso, os “ventos políticos” que sopram em nosso país também não são nada favoráveis. A crise sanitária persiste, bem como a ambiental e os índices de desemprego, miséria e fome avançam negativamente. No campo educacional, o desmonte da educação pública brasileira também progride. Estamos mergulhados numa crise de retrocessos e perda de direitos conquistados historicamente com muita luta. Mas neste cenário, cabe lembrarmos a famosa citação de Darcy Ribeiro¹⁷: “a crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”. Concordando com esta perspectiva, o “projeto” instalado vai desconstruindo a escola pública brasileira, já tão fragilizada historicamente. Quanto à EJA, que historicamente ocupa um lugar de exclusão, vai sofrendo um “apagamento” (HEBERLEIN, 2020): nas políticas educacionais, no financiamento, nas orientações curriculares e nas diretrizes para a formação de professores para a modalidade, a qual é objeto de reflexão neste estudo.

Diante desta tentativa de “apagamento” da EJA em nosso país, buscamos neste trabalho uma “luz” no legado freireano a fim de, a partir de seus pressupostos teóricos, iluminar o contexto atual e empreender reflexões sobre a formação de professores para a modalidade, re-pensando-a e vislumbrando sua reinvenção, conforme orienta Freire. Este movimento se deu a partir de entrevistas que promoveram o resgate das lembranças de Paulo Freire que se impregnaram no processo formativo (inicial e/ou continuado) de professores e professoras da EJA de instituições escolares goianas que oferecem prioritariamente a modalidade. A partir das lembranças resgatadas, foi possível perceber que o legado freireano se faz presente e pode constituir-se como um suporte à prática docente na EJA. Vários conceitos-chave e/ou ideias de Paulo Freire emergiram nas lembranças resgatadas pelos professores e professoras.

A partir desta análise prévia, acreditamos ainda ser possível que o legado freireano se constitua como um referencial válido, legítimo e atual no campo da formação de professores para atuação na EJA. As “lembranças freireanas” que os professores e professoras carregam podem de fato se materializarem em práticas educativas que

¹⁷ Proferida numa palestra intitulada “Sobre o óbvio” em um Congresso da SBPC em 1977.

tenham por horizonte a realidade social concreta dos educandos e educandas da modalidade. De acordo com Giovanetti (2011) não podemos perder de vista duas marcas identitárias para o trabalho educativo na EJA: a origem social dos estudantes e uma educação pautada na intencionalidade de contribuir para o processo de mudança social, as quais são perspectivas que corroboram os pressupostos freireanos.

Concordamos com Arroyo (2006) quanto ao desafio de traçar um perfil para o professor da EJA, pois este ainda está em construção, sendo necessário “inventá-lo”. Mas se existe um “perfil” de professor e professora na EJA que perseguimos, acreditamos que o resgate do referencial freireano e sua reinvenção diante dos tempos-espacos históricos poderá possibilitar “moldar” permanentemente profissionais docentes comprometidos com o resgate do direito à educação na EJA e cumprindo sua função social, quer seja possibilitar o acesso aos conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente pela humanidade, socializando-os na escola, mas que também considere e parta dos “saberes de experiência feito” a fim de superá-los.

Referências

ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria. GOMES, Nilma; (org). **Diálogo na educação de jovens e adultos**. 4.ed. Belo horizonte: autêntica, 2011, p. 243-254.

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 17-32.

BRASIL. Resolução CNE/CP 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)**, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3BluEKF> Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3uOCnhK> Acesso em: 12 ago. 2021.

CARRETERO, M. **Construtivismo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CASSAB, M. Conhecimento e Docência: Caminhos Cruzados na Educação de Jovens e Adultos. Prefácio. In: NICODEMOS, Alessandra. **Conhecimento e docência: Caminhos Cruzados na Educação de Jovens e Adultos**. 1. ed. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2020.

CHAKUR, C.R.S.L. **A desconstrução do construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

ESQUINSANI, R. S. S. Entre a dogmatização e o esquecimento: paulo freire e a formação inicial de professores. **Revista Inter Ação, [S. l.]**, v. 41, n. 1, p. 233–246, 2016.

- FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **Conscientização**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 20 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63 ed., São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 2020c.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. 1. ed. São Paulo, Editora Unesp, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020a.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Política e educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2012.
- FREIRE, P. **Profissão professor**. Série Raízes e Asas (Vídeo). CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação. São Paulo: 1995.
- FREIRE, P.; BETTO, F. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. São Paulo, Ática, 1985.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M. Lições de Freire. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, Jan/ Dez, 1997.
- GHIGGI, G. Paulo Freire e a revivificação da Educação Popular. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 111-118, maio/ago. 2010.
- GIOVANETTI, M. A. G. C. A formação dos educadores na EJA: o legado da Educação Popular. In. SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria. GOMES, Nilma; (org). **Diálogo na educação de jovens e adultos**. 4.ed. Belo horizonte: autêntica, 2011, p. 243-254.
- HEBERLEIN, M. C. T. **A constituição discursiva da educação de jovens e adultos no Instituto Federal de Goiás a partir das representações de professores de línguas estrangeiras, alunos, coordenadores e documentos institucionais**. 2020. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística), Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Goiânia, 2020.
- LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP: Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, [s.n.], 2010.
- MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Retratos da escola**, Brasília, v. 2, p.161-173, jan/dez 2008.

PARANHOS, R. de D.; AVELAR, L. M. de .; MASCIOLI, C. da C. K.; GUIMARÃES, S. S. M. A educação de jovens e adultos no contexto da formação de professores de Biologia. **Revista docência do ensino superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–19, 2020.

ROMÃO, J. E. Paulo Freire e a educação de jovens e adultos. **EJA em debate**, Florianópolis, ano 3, n. 4. jul. 2014.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2020.

SCOCUGLIA, A. C. **Paulo Freire, 100 anos: um educador do presente e do futuro**. [livro eletrônico]. Campina Grande: EDUEPB, 2021.

SOARES, L. (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD/MEC/UNESCO, 2006.

SOARES, L.; GIOVANNETTI, M. A. (Org.). **Diálogos na educação de Jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Recebido: 13.08.2021
Aprovado: 02.11.2021

Valores e atitudes na formação de docentes de matemática

Values and attitudes in the training of teachers of mathematics

“Precisávamos vencer o desamor do antidiálogo” (PAULO FREIRE, 1997b, p. 69)

Marinalva Lopes Ribeiro¹
Delma Ferreira de Oliveira²

Resumo

O texto é resultado de uma pesquisa de delineamento qualitativo, desenvolvida em 2020. Teve-se por objetivo conhecer atitudes e valores que fundamentam a relação educativa de professores universitários que trabalham com a formação de futuros docentes de Matemática. Na produção das informações foram usadas entrevistas semiestruturadas com a colaboração de três professores do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Para análise do *corpus* inspirou-se na técnica análise do conteúdo, em sua versão temática. Os achados indicam que a relação educativa dos docentes se pauta nos seguintes valores e atitudes humanísticos, tais como: ética, justiça, amorosidade, abertura ao diálogo, empatia, escuta ativa e respeito aos estudantes. Tais atitudes e valores, capazes de transformar a realidade, foram defendidos por Paulo Freire ao longo da sua vida.

Palavras-chave: Valores. Atitudes. Paulo Freire. Professores formadores de Matemática.

Abstract

The paper is the result of a qualitative research carried out in 2020. The aim was to know the attitudes and values that underlie the educational relationship of university professors who work with the training of future Mathematics teachers. For the production of information, semi-structured interviews were used, with the collaboration of three professors from the Degree in Mathematics at the Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). The analysis of the corpus was carried out based on the content analysis technique, in its thematic version. The findings indicate that the educational

¹Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Doutora em Educação pela Université de Sherbrooke, Canadá. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. É Licenciada em Pedagogia pela Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna. Atualmente é Professora Titular Plena aposentada da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU).

²Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes. Especialista em Pesquisa e Docência Universitária pela Faculdade Adventista da Bahia – FADBA. Graduada em Pedagogia com ênfase em Licenciatura e Gestão Escolar. Atualmente exerce a função Procuradora Educacional Institucional na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB.

relationship of the teachers is based on the following humanistic values and attitudes: ethics, justice, lovingness, openness to dialogue, empathy, active listening and respect for students. Such attitudes and values, capable of transforming reality, were defended by Paulo Freire throughout his life.

Keywords: Values. Attitudes. Paulo Freire. Mathematics teacher trainers.

Introdução

Embora inúmeras pesquisas sinalizem, há algum tempo, a existência de problemas na formação dos professores que vão atuar na Escola Básica, as mudanças necessárias à formação desses profissionais não acontecem a contento, como indica Gatti (2003, p. 474): “Há muito discurso sobre a importância do professor, mas muito pouco fazemos para mudar a condição da sua formação”. De tal modo, fazem-se indispensáveis movimentos, tais como: tomar consciência de que se está formando um professor, integrar as áreas e as disciplinas pedagógicas em tais áreas; e formar o próprio formador com vistas a suprir as necessidades formativas desses profissionais, além de contribuir para motivar pessoas na escolha dessa profissão.

Para se ter uma ideia da carência de professores, Gatti *et al.* (2011, p. 252) destacam que “as demandas de formação inicial são estimadas em mais de 600 mil licenciaturas”. Gatti (2021) acrescenta que 38,6% dos professores de Matemática não apresentam formação compatível com a área.

Brandão e Pardo (2016) realizaram uma pesquisa com 120 estudantes do curso de Pedagogia e concluíram que os graduandos valorizam o professor e o consideram importante para a sociedade. Todavia, esses sujeitos evidenciaram não acreditar que a sociedade os valoriza, o que pode se tornar o principal motivo da insatisfação com a escolha do curso. Este e outros fatores, como as precárias condições de trabalho e os baixos salários dos referidos profissionais, podem concorrer para a demanda pela docência no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, em especial as áreas duras, Matemática, Física e Química. Isto vem confirmar que essa é uma profissão pouco atrativa. Com efeito, para Gatti, Barreto e André (2011, p. 256), “em algumas licenciaturas observa-se diminuição na procura, [...] o que implica dizer que há uma crise na formação inicial de professores para a Educação Básica”.

A docência tem sido assumida como profissão complexa, levando-se em conta suas características multifacetadas, a variedade de saberes necessários à formação dos docentes e a multiplicidade de desafios que eles enfrentam na relação educativa.

Gatti *et al.* (2011) salientam que a docência exige uma prática contextualizada, ou seja, atenta às especificidades da atualidade, ao alunado diverso e às culturas de onde são provenientes, bem como suas expectativas. Para tanto, além dos conhecimentos

cognitivos, requer aprendizagem de valores e atitudes favoráveis à abertura ao outro, à inovação e à criatividade para o ensaio de alternativas capazes de fazer jus aos desafios que se impõem na atualidade. Para as autoras, em se tratando das licenciaturas, o papel precípua é a formação de professores que vão atuar na Escola Básica. Assim, faz-se imperativo:

o desenvolvimento de uma dinâmica curricular mais proativa, pensada e realizada com base na função social própria à Educação Básica e aos processos de escolarização, que pressupõem saber desenvolver ações pedagógicas para favorecer às novas gerações a apreensão de conhecimentos e consolidar valores e práticas coerentes com a vida civil (GATII, BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 259).

No que diz respeito à prática docente voltada à formação de atitudes e valores, Poletini (2020) entende que o ciclo de desenvolvimento da carreira dos docentes de Matemática apresenta certa progressão. Assim, no início da carreira predominam o controle da classe, a disciplina e o domínio do conteúdo a ser ensinado. No final, aumentam as preocupações relacionadas à aprendizagem dos estudantes, a suas necessidades sociais, emocionais e à habilidade de se relacionar com tais sujeitos. Ainda que parte dos professores regreda em função da aposentadoria, evidenciam-se mudanças ao longo da carreira em outros aspectos. O tempo de ensino, por exemplo, pode influenciar a maneira de ser e o desempenho docente.

Sob o olhar de Poletini (2020), tais mudanças seriam influenciadas também por fatores, como: reformas curriculares em Educação Matemática, concepções a respeito do papel do professor, do ensino e da aprendizagem que se modificaram radicalmente no contexto atual. Além disso, o autor sugere levar em conta as características pessoais, a experiência, o contexto, a história de vida e as crenças desses profissionais.

Dias *et al.* (2018), em pesquisa realizada em Portugal, mediante a análise de currículos e das práticas pedagógicas dos cursos de Engenharia Civil, Engenharia Eletrotécnica e Engenharia Mecânica de todo o país, mostram a tendência para a conjugação de conhecimentos e competências, a par de valores e atitudes sociais, cívicas e éticas. Esses autores consideram a existência da primazia dos conhecimentos e competências técnico-científicas de modo que, também nesse país, o desenvolvimento cognitivo do estudante é mais valorizado.

Ante o exposto, questionamos: que valores e atitudes os professores do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) desenvolvem na relação educativa? Para responder esta questão, realizamos uma pesquisa com o seguinte objetivo: conhecer as atitudes e os valores que fundamentam a relação educativa de professores universitários que trabalham com a formação de futuros docentes de Matemática.

Tal pesquisa nos pareceu relevante, tendo em vista que a formação de atitudes e valores na sociedade contemporânea é necessária e urgente, em especial quando se trata

da relação educativa entre professores universitários formadores de estudantes, futuros professores da Escola Básica. Assim, este trabalho poderá instigar a reflexão de docentes formadores das diversas áreas, especificamente de Matemática, para que possam propiciar uma formação humana no âmbito das licenciaturas.

Neste artigo, examinamos alguns aspectos relevantes sobre a formação de atitudes e valores na relação educativa, tendo como aporte teórico um dos autores mais citados no Brasil e no mundo na área das ciências humanas, qual seja, Paulo Freire. Além dele, chamamos para nosso diálogo outros estudiosos que discutem atitudes e valores no campo da educação. Em seguida, exibimos os caminhos metodológicos desenvolvidos nesta pesquisa. Na sequência, discutimos atitudes e valores expostos pelos professores de Matemática, colaboradores da pesquisa, em suas narrativas. Por fim, apresentamos as considerações finais.

Refletindo sobre valores e atitudes na relação educativa

A sociedade contemporânea tem sido marcada pela falta de solidariedade, pela radicalização de convicções e valores discriminatórios entre as pessoas de diferentes culturas, pela intolerância e injustiça, além de outras crenças que desconsideram os contextos socioculturais plurais em que vivemos. Essas dinâmicas sociais, segundo Trillo (2021, p. 9) colocam em risco as democracias mundiais, tendo em vista que muitos indivíduos exigem seus direitos, mas são incapazes de assumir seus deveres. Dessa forma, “impulsionam ou permitem a imponência de novos caudilhos totalitários em troca de que lhes sejam assegurados seus privilégios (de classe, de sexo, de raça, de credo, etc.)”.

Contudo, para que tenhamos uma sociedade mais harmoniosa e pacífica, faz-se necessária a formação para os valores humanísticos, indispensáveis à prática da cidadania. Nessa sequência, Trillo (2021) acrescenta que a universidade deve dar uma resposta, promovendo uma formação que, além de combater a alienação, promova a emancipação dos universitários, sem perder de vista a formação de atitudes como a autonomia e a responsabilidade.

De acordo com Saviani (1979, p. 17), a educação está voltada para a promoção do homem, entendendo-o como “aquele que avalia”. Em sendo a experiência axiológica tipicamente humana, o homem exerce uma atitude axiológica diante de tudo que o cerca.

A condição de avaliar pressupõe não ser indiferente nem passivo perante os elementos com os quais a pessoa se defronta, mas intervir para aceitar, rejeitar ou transformar.

Por conseguinte, a educação visa “tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a” (SAVIANI, 1979, p. 20). Nesse sentido, Freire (1969, p. 4) reitera que não há educação neutra. Ela

forma para a adaptação ao mundo ou para a transformação. Esta última possibilidade implica “estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo” mediante sua ação-reflexão tendo em vista que o homem é um ser da práxis.

Contribuindo com a discussão sobre valores, tomamos por referência Zabala e Arnau (2014) quando corroboram que os valores estão ligados a princípios ou ideias éticas. Estas, por sua vez, possibilitam que as pessoas emitam um juízo sobre as condutas. Desse modo, como seres humanos somos capazes de “[...] comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fazemos seres éticos” (FREIRE, 2011, p. 37) Na perspectiva freiriana, educar é formar e “[...] o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando”.

No que diz respeito ao termo atitudes, este é conceituado por Zabala (1998) como tendência ou predisposição de uma pessoa para atuar de determinada maneira. As atitudes são ancoradas na estrutura e nos conteúdos de um universo de crenças a respeito de um objeto. Além do mais, as atitudes envolvem três componentes: o cognitivo, o afetivo e o comportamental (ZABALA, 1998; ZABALZA (2000). Rodrigues (1991) complementa essa ideia mostrando que, para o sujeito ter uma atitude em relação a determinado objeto, faz-se necessária uma representação cognitiva dele. Assim, as atitudes têm a ver com o que as pessoas pensam, sentem e como gostariam de se comportar em relação a determinado objeto social definido. Trazemos a definição de Sarabia (1998, p. 122) visando a sintetizar o que apresentam os autores citados anteriormente: atitudes são “tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo determinado um objeto, pessoa, acontecimento ou situação e a atuar de acordo com essa avaliação”. Nessa definição distinguimos a atividade axiológica do ser humano, tal como citada por Saviani.

Zabalza (2000, p. 94) enfatiza que as atitudes e os valores podem ser aprendidos, portanto, podem ser ensinados nos projetos de formação das pessoas. Trillo (2000) entende que, conseqüentemente, eles podem ser aprendidos por experiências. Neste caso, os graduandos vão aprendendo com os docentes formadores diferentes estilos, tais como: de professores que se colocam como inimigos ou obstáculos e ensinam atitudes de submissão; de professores que ajudam, pondo o seu saber à disposição dos educandos, despertando atitudes de colaboração, de procura; de professores próximos, acessíveis, cordiais, tolerantes, afetuosos; bem como posturas de professores ignorados, ineficazes, medíocres, que contribuem para uma atitude displicente por parte dos graduandos.

Dito isto, convém assinalar, como referem Zabalza e Cerdeiriña (2012), que os docentes se constituem em modelos imitados pelos estudantes, muito mais do que os conteúdos disciplinares que lhes explicam; o que fica é o que os veem fazer, se estão motivados pela docência, a forma como tratam e resolvem os conflitos na sala de aula.

Ora, se as atitudes e os valores podem ser aprendidos e ensinados, seria importante refletir sobre o modo de ensiná-los, incluí-los nos currículos dos cursos de formação de professores e na relação educativa dos docentes universitários.

Concordamos com Zabalza e Vitória (2018, p. 135) quando referem que a docência constitui o “elemento central, a substância do que fazer universitário.” Não obstante, pela maneira como se estabelecem as prioridades e os incentivos dados aos professores, a docência apresenta-se como ação marginal, tanto na ação institucional, quanto na ação de muitos professores.

Entretanto, admitem esses autores que a docência tem adquirido, nos últimos anos, certa relevância, a partir da pressão para justificar a qualidade do processo formativo. Em consequência, há mais confiança no papel formativo que a universidade e a docência desempenham no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes.

Zabalza e Vitória (2018, p. 138) realçam algumas ideias para a relação educativa denominada por eles “mudança de mentalidade”, sendo: a docência é respeitável pela formação dos graduandos. Isto confirma o que já discutimos anteriormente sobre o fato de o professor ser um modelo de atitudes e de valores para os estudantes, futuros professores da Escola Básica.

Para esses autores, a boa docência vai diferenciar um centro universitário do outro e um professor do outro. Mesmo que os estudantes tenham interesse, se esforcem e tenham bons recursos didáticos, o peso maior em suas aprendizagens reside na docência. Em segundo lugar, a boa docência não está diretamente relacionada ao tempo de experiência docente dos professores, como indica o estudo de Poletini (2020). Zabalza e Vitória (2018) argumentam também que a docência precisa estar acompanhada da reflexão e da revisão constante, a fim de acompanhar a dinâmica de aprendizagem dos estudantes em formação e, evidentemente, de suas culturas e realidades.

Por último, continuam os autores, a docência, como qualquer outra profissão, necessita do domínio de competências profissionais. Torna-se, pois, necessário o investimento na sua formação inicial, bem como no desenvolvimento profissional articulado à valorização identitária e profissional dos professores (PIMENTA, 2006).

De tal modo, para o reconhecimento epistemológico da docência, faz-se imprescindível o domínio de diversos conhecimentos. Por exemplo, de conteúdos disciplinares e do ensino; conteúdos didático-pedagógicos, de um conjunto de habilidades específicas (comunicação, manejo de recursos didáticos, domínio de métodos, avaliação); um “conjunto de atitudes próprias dos formadores: disponibilidade, empatia, rigor intelectual, ética profissional, etc.” e conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (PIMENTA, 2006; ZABALZA; VITÓRIA, 2018, p. 138).

Tais competências e saberes encontram guarida nos ensinamentos de Paulo Freire (2011), para quem a relação educativa deve estar calcada em alguns valores, entre os quais destacamos: o amor, o diálogo, a confiança, a criticidade, a curiosidade, a estética, o exemplo, a ética, a empatia, a esperança, a fé, a humildade, a responsabilidade, o respeito e a tolerância e o valor da estética.

Segundo Rios (2006, p. 24), tal dimensão se articula às outras dimensões da docência. Para a autora, a ação docente competente “é uma ação que *faz bem* – que, além de ser eficiente, é *boa e bonita*”.

A educação conscientizadora ultrapassa os esquemas verticais da relação entre educador e estudantes, à medida que o diálogo permite, sem sombra de dúvida, que todos os dois se tornem sujeitos nesse processo, isto é: que o educador esteja ao lado do aprendiz como companheiro e não contra ele, numa relação em que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1974, p. 39). Esse entendimento vai em direção contrária às aulas que se constituem em monólogos, nas quais, talvez pelo medo da perda de tempo, os docentes deixam adormecer a capacidade crítica dos sujeitos da relação.

Vale acentuar que o diálogo se apresenta também como lugar de cognição, um encontro entre a reflexão e a ação (práxis) daqueles que a praticam em direção ao mundo a humanizar e a transformar (FREIRE, 1974).

Na concepção freiriana, o diálogo religa as pessoas em uma relação horizontal, em que as palavras têm um sentido e criam uma realidade participativa para os sujeitos implicados na relação. Ademais, o diálogo se nutre do amor, da humildade, da esperança, da fé e da confiança (FREIRE, 1973). A partir dele o aluno é respeitado como indivíduo e como expressão de uma prática social. Assim, ele é escutado em suas urgências e em suas opiniões. É também tolerado, quer dizer, suas diferenças são aceitas (GADOTTI, 2002).

Complementando essas ideias, Freire (2011, p. 39) refere que, concomitantemente ao ensino dos conteúdos, o professor ensina mediante o que faz e o que vive na relação educativa, por meio de suas atitudes e do seu próprio testemunho; daí a necessidade de intensa comunicação entre esses sujeitos da relação. Se a aula é espaço da comunicação, ela não é algo que se dá, não é uma “doação”. Conforme afirma Rios: “[...] é algo que se faz no trabalho conjunto de professores e alunos” (2006, p. 27).

No entanto, a ideia de diálogo, de encontro, de afetividade não supõe um *laissez-faire*. Com efeito, Freire (1982b), Freire e Shor, (1986), Freire, Quiroga, Gaiotto, Oliveira, Barreto e Gifoni (1991) não contestam o papel diretivo e necessário do educador e do diálogo. Ao contrário, eles afirmam que o educador é sempre diretivo e que o diálogo implica a responsabilidade, a direção, a determinação, a disciplina, os objetivos.

Freire (1982b), Freire e Shor, (1986), Freire, Quiroga, Gaiotto, Oliveira, Barreto e Gifoni (1991) reiteram que o papel do educador não seja mais o do sujeito que expõe o que sabe, que o conhecimento não seja mais sua propriedade, mas uma ocasião de questionamento e de reflexão. De tal modo, o estudante deixa de ser um receptáculo de “depósito”. Ele se faz mais implicado em uma relação empática na qual, como educando, torna-se um pesquisador crítico, em diálogo com o educador. Mediante uma ação educativa impregnada de profunda confiança e identificação, os dois sujeitos podem aprender a descobrir entre si novas dimensões e possibilidades da realidade (GADOTTI, 2002), cada um tendo necessidade do outro para se sentir completo (FREIRE, 1997). Dito de outro modo: com o propósito de ser mais eu, não posso estar só. Por fim, a relação educativa como prática humana dá lugar à produção e ao exercício da autonomia dos sujeitos professores e estudantes.

Convém acrescentar que as políticas preocupadas com formação dos professores têm buscado uma perspectiva voltada à capacidade desses sujeitos em decidir, o que diferencia dos modelos formativos baseados na racionalidade técnica. Esta os considera simples executores das decisões tomadas por técnicos fora do contexto das escolas, tal como explicita Pimenta (2006, p. 12):

Essa valorização indica a centralidade que os professores hoje ocupam na definição e implementação de políticas de ensino. Sem sua participação, seu consentimento, seus saberes, seus valores, suas análises na definição de políticas de ensinar, de organizar e de gerir escolas, de propor mudanças nas formas de ensinar, de definir currículos, projetos educacionais e formas de trabalho pedagógico, quaisquer diretrizes, por melhores que sejam suas intenções, não se efetivam. Sem o consentimento dos professores, mudanças não se realizam.

Neste texto, competência tem o sentido de “*saber fazer bem o que é necessário e desejável no espaço da profissão. Isso se revela na articulação das dimensões técnica e política, mediadas pela ética*” (RIOS, 2006, p. 23).

O caminho metodológico percorrido

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa tem delineamento qualitativo, vez que lida com interpretações das realidades sociais. São considerados aspectos subjetivos de tais realidades, no intuito de compreender, em profundidade, a “história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões” produzidas mediante interpretações realizadas pelos sujeitos. Para tanto, toma-se por base as vivências, as construções materiais e subjetivas, bem como os sentimentos e as formas de pensar (MINAYO, 2006, p. 57).

A pesquisa ocorreu no ano de 2020, em uma universidade pública da Bahia, e contou com a colaboração de três docentes do Curso de Licenciatura em Matemática.

Esses professores participaram de entrevistas semiestruturadas no formato *on-line*, tendo em vista a Pandemia causada pelo Vírus (SARS-CoV-2), gerador da Covid-19.

Tais colaboradores foram escolhidos de forma aleatória, vez que lançamos o convite para a entrevista por e-mail e apenas três docentes do Colegiado de Matemática se dispuseram a colaborar. Provavelmente, porque a universidade estava sem aulas, devido ao distanciamento social causado pela referida Pandemia.

A entrevista, um método essencialmente qualitativo, trata de uma interação verbal entre as pessoas que se engajam de forma voluntária em relação de parceria. Tem por finalidade partilhar um saber da experiência, bem como compreender melhor um fenômeno do interesse das pessoas nele implicadas (SAVOIE-ZAJC, 1997).

A entrevista que realizamos seguiu um roteiro, também denominado guia de entrevista. Procuramos valorizar a presença dos entrevistados, dando-lhes a liberdade e a espontaneidade necessárias para a produção de suas narrativas, sem imposição. Isto implica o fato de eles estarem ativos no processo de produção das informações. O guia continha temas gerais e subtemas provenientes do quadro teórico da pesquisa.

Como ferramenta de análise dos dados produzidos, inspiramo-nos na Técnica Análise do Conteúdo, em sua versão temática, dado a sua pertinência para a análise de dados em investigações do campo das Ciências Sociais, conforme Minayo (2006), embora não nos preocupamos com a pretensa objetividade dessa técnica. De tal modo, buscamos a compreensão dos conteúdos latentes, não-aparentes, de certo modo inéditos nas mensagens de professores de Matemática e dos “significados” dos discursos de tais participantes, sem deixar de considerar o contexto em que eles foram produzidos.

Nesse processo, após a transcrição das entrevistas que duraram, em média, uma hora, realizamos a leitura *flutuante* do material e organizamos o *corpus* para estabelecer relações entre as unidades de significação que brotavam dos discursos dos colaboradores da pesquisa. Assim, anotamos os núcleos de sentido tanto presentes, quanto subjacentes no discurso, sem preocupação em quantificá-los, mas atentando para a representatividade e pertinência. Optamos pela frase como unidade de registro.

Após a exploração do material, encontramos algumas categorias, em função das quais todo o conteúdo dos discursos foi organizado. Neste texto, vamos analisar apenas a categoria que se refere a atitudes e valores na relação educativa dos professores formadores de Matemática, no intuito de dialogar com o quadro teórico. Enfim, buscamos aproximar-nos mais dos significados em vez de investir em inferências estatísticas.

Por fim destacamos que, seguindo as recomendações éticas de pesquisa com seres humanos, preservamos as identidades dos colaboradores. Para tanto, usamos três pseudônimos para identificá-los, sendo: Sofia, Arquimedes e Galileu. A pesquisa foi

aprovada pelo Parecer 3.413.070 do CEP. Além do mais, prevemos a devolução dos resultados aos participantes, postura que representa respeito àqueles informantes que nos concederam tempo e expuseram a intimidade de sua forma de pensar e de agir na sala de aula. Esse movimento pode representar, inclusive, uma ação emancipatória, porque reflexiva.

Atitudes e valores na relação educativa dos professores formadores

O professor universitário, em sua prática docente, precisa mobilizar conhecimentos e habilidades que envolvem variados aspectos, incluindo dimensões éticas (valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais e atitudes), àquilo que foi denominado saber, saber-fazer e saber ser (TARDIF, 2000).

Considera-se ainda que o processo de profissionalização da docência deve constituir-se a partir da sua profissionalidade, ou seja, compreendendo-se suas especificidades, pois se trata de uma profissão que demanda diversos saberes, o que a torna complexa, como referido anteriormente.

Desse modo, reunimos as narrações dos docentes, ao serem interpelados acerca do agir com profissionalismo, ficando evidente que essa forma de ação responsável em relação às atividades profissionais significa ser ético, seguir as regras, ser honesto e respeitar seus estudantes:

Agir com profissionalismo é você seguir os valores, que eu aprecio muito na pessoa. Tem a questão do caráter, então são as regras de caráter. E, no exercício da profissão, a gente tem que ser honesto com os alunos, é uma das coisas que a gente tem que fazer, tem que tratar o aluno de uma maneira respeitosa.
(Professor Arquimedes, relato de entrevista, 2020)

A partir da narrativa do professor Arquimedes em relação ao agir com profissionalismo, ficam evidenciados os valores que ele aprecia, sendo: o respeito, a honestidade e o caráter. O professor cita outro exemplo acerca do respeito aos estudantes:

Agir com profissionalismo é sempre procurar respeitar as opiniões dos estudantes, porque, às vezes, a gente está na sala de aula e alguém fala alguma coisa que percebe não faz sentido nenhum para aquela pergunta, mas você não pode se comportar como se aquilo fosse uma bobagem. Você tem que procurar respeitar os estudantes. Por que ele perguntou? É por que não sabe? Ele está com alguma dificuldade? (Professor Arquimedes, relato de entrevista, 2020)

A atitude do professor Arquimedes no sentido de escutar o estudante, mesmo que aquela pergunta possa não fazer sentido, remete-nos a Donald Schön (1995, p. 85) quando afirma: “é impossível aprender sem ficar confuso”. O professor tem a tarefa de encorajar seus alunos a darem uma resposta às questões, mesmo que ainda estejam confusos, pois “o grande inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única”.

Essa disponibilidade para a escuta ativa das opiniões dos estudantes aproxima-se dos ensinamentos de Freire (2011, p. 74) quando assim se manifesta: “O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância”. O respeito aos questionamentos dos alunos e a necessidade de se buscar compreender a origem de uma eventual indagação inoportuna pode fazer diferença no aprendizado daquele estudante. Esta seria uma forma de respeito “à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser” (FREIRE, 2011, p. 74).

Podemos evidenciar também, nesse relato, aspectos da educação dialógica defendida por Freire (2011). Segundo esse autor, na educação libertadora o diálogo é uma metodologia que traz para o centro do processo formativo o diálogo entre estudante e professor. Essa interação possibilita ao discente sentir-se ouvido pelo docente. Assim, ambos se tornam protagonistas no processo de construir conhecimentos e tornar a aprendizagem significativa.

Com efeito, Schön (1995) evidencia a necessidade de o docente desenvolver a capacidade de usar suas facetas mais humanas e criativas, bem como ouvir os estudantes para entender suas dificuldades de aprendizagem.

A esse diálogo, que acontece na relação educativa, Freire e Faundez (1985) o denominam de “pedagogia da pergunta”. Segundo os autores, esta é uma forma libertadora de educar, pois, se o docente fomenta o processo da indagação e do questionamento em sua prática, o discente vai desenvolvendo sua capacidade de perguntar e resolver suas dúvidas na sala de aula.

Segue-se outro exemplo de respeito às necessidades dos educandos:

Eu trabalho ainda dessa forma [...] eu vejo que, se eles chegam tão imaturos, eu os vejo com esse olhar, eles precisam desse acompanhamento. É claro que tem alguns alunos que são independentes. A gente pega alunos que são excelentes mesmo, mas eu procuro olhar mais para aqueles que estão com dificuldades.
(Professora Sofia, relato de entrevista, 2020)

Essa atitude da professora vai ao encontro das ideias de Tardiff (2000). Ao compreender que o objeto do trabalho do professor é o ser humano, esse profissional demonstra atitude no intuito de conhecer os estudantes em suas individualidades, além de acompanhar a evolução das aprendizagens deles.

Percebemos semelhanças entre as palavras de Tardiff e as de Freire (1985), quando defendem que a educação para a liberdade é aquela em que o ser humano terá sua melhor formação, no caso em tela o estudante. Ademais, para uma formação humanitária, o trabalho docente precisa ser humanizado também. Isto consiste em o docente conhecer seus discentes e acompanhá-los, apoiando-os no processo de aprendizagem deles. Vejamos, no excerto que se segue, como a professora compreende a ética na profissão docente:

Ele tem que ser ético, para ser profissional. Ele tem que olhar o aluno individualmente, cada um. Eu vejo que, para ele ser profissional, ele tem que ter o mesmo peso e a mesma medida para todos. Quando eu vou fazer alguma coisa, se eu não puder fazer para todos, eu não faço com um só. Você tem que ganhar a confiança do seu aluno. Ele tem que olhar para você e confiar no que você faz (Professora Sofia, relato de entrevista, 2020).

O relato da professora Sofia expõe questões relevantes, que devem nortear o exercício da docência, quais sejam: a ética na relação com os estudantes, bem como a justiça e a necessidade de compreensão da individualidade de cada acadêmico. Freire (2011) ressalta a necessidade de, enquanto seres humanos, estarmos próximos da ética; caso contrário, seria uma modalidade de transgressão. Dessa forma, o papel do professor na relação educativa teria o seu caráter formador. De fato, cada estudante se encontra inserido em um contexto específico que norteia seu aprendizado, tornando-se necessária a compreensão de sua condição pessoal para que a aprendizagem se torne mais significativa, ou seja, possa ser transferida para outras situações da vida dos sujeitos.

Do ponto de vista freiriano, a profissão docente também é marcada pela cultura da valorização do ser humano. Conhecer seus estudantes é a melhor forma de valorizá-los e se engajar com eles no compromisso ético de conduzi-los no processo de ensino aprendizagem.

De modo semelhante, a professora Sofia enfatiza a necessidade de tratar os graduandos com igualdade, sem preferências injustificadas ou discriminação. O relato confirma, ainda, que o professor precisa ser justo, humilde e desenvolver uma relação de confiança e empatia com seus alunos. Para Freire (1974) o diálogo, por fundar-se no amor, na humildade e na fé nos homens, acontece em uma relação horizontal, cuja consequência é a confiança. Vejamos outro excerto da narrativa apresentada pelo professor Galileu:

Eu mantenho sempre a ética, a moral, e me colocando também sempre no lugar do outro, o que é uma sensibilidade em saber o que o outro precisa. A gente não fala, mas percebe e procura agir, não com palavras, mas em atitudes (Professor Galileu, relato de entrevista, 2020).

O professor Galileu, assim como os demais, reforça a necessidade de um posicionamento ético no agir profissional. Concorde com Freire (2011), ao defender que a verdadeira prática educativa é aquela pautada na estética e na ética, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, segundo o autor, os seres éticos têm a capacidade de mudar o mundo, de intervir para transformá-lo, caso haja necessidade.

A narrativa do professor Galileu ressalta uma atitude importante na prática educativa, qual seja, a empatia. Esta representa a predisposição do docente para colocar-se no lugar do outro e, de modo sensível, buscar saber o que ele precisa. Paulo Freire (1997b, p.69) reconhece tal atitude como algo “amoroso, humilde, crítico, esperançoso, confiante e criador [...] postura que pode vencer o desamor do antidiálogo”.

Ainda sobre as atitudes dos professores na relação educativa, a narrativa dos docentes distingue a proximidade e a amizade com os estudantes de modo a potencializar as aprendizagens, como se pode constatar nos excertos:

Uma das atitudes que eu vejo que o professor tem que ter é ele ser próximo dos estudantes. E proximidade, para mim é uma atitude fundamental, não que necessariamente o professor precisa estar no mesmo nível dos seus estudantes. [...] é uma questão de você criar laços de amizade com os estudantes, é você se envolver com os problemas que os estudantes trazem para a sala de aula, conseguir compreender, não se distanciar, não só achar que ele está ali para aprender e acabou. Porque todos os estudantes, aliás, todos nós, mais ou menos, temos problemas que influenciam no aprendizado, todos nós passamos por momentos difíceis
(Professor Arquimedes, relato de entrevista, 2020).

Com formas diferentes de resolver. Eu acho que a riqueza maior é aí, e quando um resolveu lá uma demonstração e eu procuro saber dos outros como ele fez, e aí a gente vai verificar se aquele que o colega fez tá mais completo ou menos completo. Eu uso ainda um sistema que eu não sei se é para o ensino superior, mas eu vejo essa necessidade de estar muito próxima do aluno (Professora Sofia, relato de entrevista, 2020).

Nos discursos dos professores Arquimedes e Sofia, evidenciam-se as atitudes de amizade e de proximidade deles com os estudantes. Tal como os professores entrevistados, acreditamos que a proximidade, na prática educativa, é necessária e fundamental para estreitar os laços entre docente e estudantes nas relações que se estabelecem entre esses sujeitos na sala de aula. A esse respeito, Freire (2011, p. 75) assim questiona: “Como ser educador se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?” Alcançamos o entendimento de que a proximidade e a afetividade com os estudantes se mostram substancialmente importantes e impulsionadoras da aprendizagem, posto que razão e sentimento se articulam no espaço da sala de aula.

Os relatos docentes apontam para a necessidade de compreender os discentes, sem estar no mesmo nível deles; cada um tem o seu papel a desempenhar na relação educativa. Os professores desenvolvem atitudes de proximidade, dando-lhes a oportunidade de conhecê-los, de criar laços. Como o professor Arquimedes relata, são laços de amizade que possibilitam compreender suas necessidades pessoais e educativas, bem como promover uma educação libertadora e/ou dialógica com vistas à aprendizagem e à transformação.

Vale assinalar ainda que a professora Sofia, na relação educativa, busca saber como os estudantes resolvem as questões de Matemática, ou seja, busca estabelecer com eles o diálogo. Então, vai inquirindo, aproximando-se da compreensão dos aprendizes em relação ao conteúdo estudado. Paulo Freire (2002, p. 55), a esse respeito, clarifica:

O diálogo e a problematização não adormecem ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão, ambos, desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação.

Pelo exposto, podemos afiançar que o processo de formação é permanente. A atitude dos docentes entrevistados em se manterem próximos de seus estudantes fortalece o diálogo e a confiança destes em seus professores, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico. Além do mais, promove a emancipação e a autonomia dos sujeitos – aqueles que vão atuar na Escola Básica como professores. Podemos afirmar que isto torna a educação superior, particularmente a graduação, mais atrativa e esperançosa.

Em suma, para Gomes *et al.* (2020) as teorias de Paulo Freire, baseadas no diálogo e na participação, continuam sendo defendidas e adotadas por aqueles que desfraldam as bandeiras da inclusão, da autonomia e da democracia. A nosso ver, é o que acontece com os professores entrevistados no desenvolvimento das ações da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas dos docentes apontam que o agir com profissionalismo significa saber o que se ensina, ser ético, ter amorosidade, estar aberto ao diálogo, ser justo e também respeitar os estudantes. Cabe realçar que esses valores são defendidos por Paulo Freire ao longo da sua vida. Tais representações se vinculam ao conceito de profissionalismo, isto é, ao conjunto de conhecimentos, atitudes e valores específicos de dada profissão.

O estudo mostrou que professores e estudantes são sujeitos ativos da relação educativa. Esta se constrói à medida que ambos se pautam em atitudes e valores humanísticos voltados à transformação da sociedade em que vivem e também a si próprios.

Não é nossa intenção generalizar os resultados encontrados neste estudo, tendo em vista a condição do delineamento qualitativo da pesquisa realizada. Os docentes de Matemática que narraram suas práticas educativas de forma espontânea se constituíram exemplos a serem seguidos, acatados ou mesmo contestados, tanto por graduandos quanto pelos colegas formadores de professores. Por tal motivo, as narrativas estão aqui registradas. Como leitores, podemos desempenhar o nosso papel humano do exercício da experiência axiológica. Não sejamos indiferentes.

Postas as coisas desse modo, convém assinalar que as experiências relatadas revelaram mudança de paradigmas na prática educativa dos professores de Matemática. Isto nos alenta, pois, de modo geral, são reconhecidos pelas atitudes de autoritarismo, prepotência, indiferença para com os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, além da rigidez – verdadeiros representantes da educação bancária tão criticada nos ensinamentos freirianos. Com efeito, Freire (1992, p. 192) assim afirma: “Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta,

como indagação, como curiosidade, criatividade.” É desenvolvendo tais atitudes que se pode formar os professores da Escola Básica.

Nesse processo formativo, o docente precisa conhecer os estudantes, suas realidades, a fim de contextualizar os conteúdos e dosá-los de acordo com os conhecimentos prévios apresentados pelos sujeitos, o que concorda com os ensinamentos do citado autor, como se segue:

Antes de se elaborarem conceitos, é preciso extrair dos educandos os elementos de sua prática social: quem são, o que fazem, o que sabem, o que vivem, o que querem, que desafios enfrentam. Aqui o conceito aparece como ferramenta que ajuda a aprofundar o conhecimento do real, e não a fazer dele uma mera abstração (FREIRE, 1998, p. 77).

Dito isso, acreditamos que os professores entrevistados estão dando os primeiros passos para, saindo do discurso, realizarem a tão esperada mudança na formação dos docentes que vão atuar na Escola Básica. Como Anastasiou (1998, p. 71) refere, “[...] nos cursos de formação de professores, a tarefa da docência é ensinar a ensinar”. Os docentes de Matemática nos incitam a refletir criticamente sobre nossas práticas e a agir, transformando essa realidade. Urge, então, escolher o caminho.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. **Metodologia do ensino superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: Ibpex, 1998.
- BRANDÃO, D. F.; PARDO, M. B. O interesse de estudantes de pedagogia pela docência. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 2, p. 313-329, 2016. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201606142126>
- DIAS, D.; SOARES, D.; MARINHO-ARAÚJO, C.; ALMEIDA, L. S. (2018). O que se “ensina” no Ensino Superior: Avaliando conhecimentos, competências, valores e atitudes. **Meta: Avaliação**, 10(29), 318-337. doi:10.22347/2175-2753v10i29.1592
- FREIRE, P. Papel da educação na humanização. In: **Revista Paz e Terra**, n. 9, out. 1969, p. 123-132.
- FREIRE, P. **Education for critical consciousness**. New York : Continuum, 1973.
- FREIRE, P. **Pédagogie des opprimés**. Paris : François Maspero, 1974.
- FREIRE, P. FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogy of the heart**. New York : Continuum, 1997a.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.

- FREIRE, P.; BETTO, F. Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática: 1998.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, M. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 6, n. jan/jul 1997, p. 33-67, 1997.
- GATTI, B. Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas. In: **Revista da FAEEBA**, v. 12, n. 20, p. 473-477, jul./dez., 2003.
- GATTI, A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.
- GATTI, B. A. **Importância da pesquisa em educação para a prática pedagógica.** YouTube/tvifbalaurodefreitas https://www.youtube.com/watch?v=_36YaOquKeQ 02 de março de 2021.
- GOMES, C.S.F; GUERRA, M.G.G.V; PRESTES, E.M. T; DINIZ, A. V. S. Perspectiva contemporânea das ideias de Paulo Freire. **Creativity and Educational Innovation Review** n. 4, 2020 Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/creativity/article/view/19330> Acesso 9 maio 2021.
- MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Huitec, 2006.
- PIMENTA, S. Prefácio. In: RIOS, T. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2006.
- RIOS, T. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2006.
- RODRIGUES, A.; **Psicologia Social**, 13ª Edição, Petrópolis/RJ, Vozes, 1991.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.77-91.
- TRILLO, F. A. (Coord.); **Atitudes e valores no ensino.** 4.ed. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2000.
- TRILLO, F. A. El papel de los profesores en La formación de Las actitudes de los Estudiantes hacia La Universidad. Prefácio. In: SOARES, S. R.; SITJA, L. M. Q.; SILVA, E. M. (Orgs.). **Desenvolvimento de atitudes: Experiências na formação de profissionais na universidade.** Salvador; EDUNEB, 2021.
- SARABIA, B. A aprendizagem e o ensino das atitudes. In: COLL, C. et al. (Orgs.). **Os conteúdos na reforma: Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SAVIANI, D. Valores e objetivos da educação. In: **Capacitação de recursos humanos para o ensino de 2º grau.** PREMEN/CENAFOR – Convênio n. 2/77, 1979, p. 17-23.

SAVOIE-ZAJC, L. La recherche qualitative/interpretative en éducation. In T.KARSENTI; L. SAVOIE-ZAJC(dir.). **Introduction à la recherche en éducation**. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP, 2000, p. 171-198.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13. São Paulo, ANPED, jan/fev/mar/abr. de 2000, p. 5-24

Disponível em:

http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TAR DIF.pdf disponível em

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/34309/19749>

Acesso: 8 maio 2021.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2014. E-PUB

ZABALA, A.; **A prática educativa**: como ensinar; trad. Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA, M.; CERDEIRIÑA, M. A. **Professores y profesión docente**: entre el “ser” y el “estar”. Madrid: Narcea, 2012.

ZABALZA, M. Una Questión previa: centralidade o marginalidade de la docencia em la universidad? In: ZABALZA, M.; VITÓRIA, Maria I. (Orgs.). **Engagement na educação superior**. Porto Alegre, RS, ediPUCRS, 2018.

ZABALZA, M. B. O discurso didático sobre atitudes e valores no ensino. In: TRILLO, F. A. (Coord.). **Atitudes e valores no ensino**. 4.ed. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2000.

Recebido: 19.08.2021

Aprovado: 26.11.2021

Contribuições de Paulo Freire para as práticas pedagógicas de formadores(as) de professores(as) que ensinam Matemática

Paulo Freire's contributions to the pedagogical practices of trainers of teachers who teach Mathematics

Ainá Montessanti Selingardi¹

Beatriz de Macêdo Zero²

Samanta Margarida Milani³

Resumo

Este trabalho teve por objetivos: evidenciar as contribuições teóricas de Paulo Freire para as práticas pedagógicas de formadores(as) das licenciaturas em Matemática e apresentar possíveis relações entre Educação Matemática e ideias freireanas que levam à reflexão sobre a prática. A questão que direcionou a investigação foi: Quais são as principais contribuições teóricas de Paulo Freire para as práticas pedagógicas dos(as) formadores(as) de professores(as) que ensinam Matemática? Trata-se de uma investigação qualitativa e de caráter bibliográfico em que os dados foram coletados em uma dissertação que contém narrativas de formadores(as) e analisados a partir de conceitos do referencial freireano. Os principais resultados mostram a potencialidade existente nas falas de professores(as) formadores(as) a partir de suas práticas e da percepção do curso em que atuam e que as obras de Paulo Freire podem favorecer o trabalho deste docente, sua formação permanente e as estruturas dos cursos em que se encontram.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Matemática. Teoria Freireana.

Abstract

This work aimed to highlight Paulo Freire's theoretical contributions to the pedagogical practices of trainers of Mathematics Degrees and present possible relationships between Mathematics Education and freirean ideas that lead to reflection on practice. The question that guided the investigation was: What are the main theoretical contributions of Paulo Freire to the pedagogical practices of the trainers of mathematics pre-service teachers? This is a qualitative and bibliographical investigation in which data were

¹ Doutoranda em Educação Matemática pelo Instituto de Geociências e Ciências Exatas (UNESP) - Câmpus de Rio Claro/SP. Mestra em Ensino de Ciências Exatas pela UFSCar e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) - Câmpus Campinas/SP. E-mail: aina.montessanti@unesp.br

² Doutoranda em Educação Matemática pelo Instituto de Geociências e Ciências Exatas (UNESP) - Câmpus de Rio Claro/SP. Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela UFSCar e professora da FHO| Fundação Hermínio Ometto. E-mail: beatriz.zero@unesp.br

³ Doutoranda em Educação Matemática pelo Instituto de Geociências e Ciências Exatas (UNESP) - Câmpus de Rio Claro/SP. Mestra em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) - Câmpus Cacoal/RO. E-mail: samanta.milani@ifro.edu.br

collected in a dissertation that contains narratives of trainers and analyzed based on concepts from the freirean framework. The main results show the potential existing in the speeches of teacher trainers from their practices and the perception of the course in which they work and that the works of Paulo Freire can favor the work of this teacher, their ongoing training and structures of the courses they are in.

Keywords: Teacher Training. Mathematics Education. Paulo Freire's Theory.

Motivações e justificativas que levaram à escrita

Investigações centradas na Formação de Professores(as) sob o viés de uma concepção de docência como um processo de desenvolvimento profissional associado à construção de conhecimentos específicos são marcantes desde a década de 1980 (SHULMAN, 2014). Nesta direção, compreende-se o lecionar como algo não inato, mas que se aprende no decorrer de sua passagem por uma licenciatura e, posteriormente, também em outros espaços e situações ao longo das vivências profissionais.

O lugar do qual falamos situa-se na Formação de Professores(as) que ensinam Matemática: este artigo foi produzido por docentes brasileiras que lecionam conteúdos matemáticos em diferentes lugares: uma atua em um curso de licenciatura em Pedagogia e bacharelado em Psicologia e duas trabalham em Institutos Federais com alunas e alunos do Ensino Médio e do Ensino Superior (licenciatura em Matemática) e Pós-Graduação (Formação de Professores). Tais docentes também assumem o papel de estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática.

Este trabalho também é resultado de leituras, discussões e questionamentos feitos durante a realização de uma disciplina sobre Paulo Freire e Educação Matemática, realizada no primeiro semestre de 2021 no programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus Rio Claro. Tal disciplina promoveu não apenas o encontro das autoras, como modificações em suas percepções sobre a leitura e a escrita de mundo; a Educação Matemática; a Formação de Professores; as vozes com as quais se estabelecem diálogos e, principalmente, as práticas desenvolvidas em sala de aula - espaço que se transferiu para um ambiente virtual devido à Pandemia de Sars-CoV-2.

Ao articular os estudos feitos na disciplina com as práticas pedagógicas de formadores(as) de professores(as) que ensinam Matemática (temática que optamos devido à nossa formação e profissão) foram propostos os seguintes objetivos: evidenciar as contribuições teóricas de Paulo Freire para as práticas pedagógicas de formadores(as) de professores(as) que ensinam Matemática e apresentar aos educadores(as) as possíveis inter-relações entre a Educação Matemática e alguns conceitos freireanos em prol da obtenção de subsídios para refletirem sua formação. Transformando as inquietações em um problema de pesquisa obtivemos a seguinte questão: Quais são as

principais contribuições teóricas de Paulo Freire para as práticas pedagógicas dos(as) formadores(as) de professores(as) que ensinam Matemática?

Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa (SEVERINO, 2007, p. 119), do tipo pesquisa bibliográfica. Para Severino (2007, p. 122, grifo do autor):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses etc. Utiliza -se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Acerca da definição de procedimentos metodológicos a se adotar neste tipo de pesquisa, Lima e Mioto (2007, p. 39-42) apresentam três passos: 1. “A exposição do método”: momento em que o método deve ser selecionado; 2. Definição dos procedimentos: momento em que as estratégias devem ser planejadas e efetivadas; 3. “[...] apresentação do percurso de pesquisa”.

Como Lima e Mioto (2007) assumimos o método dialético para realizarmos o trabalho, pois mediante excertos de narrativas de professores(as) formadores(as) sobre suas práticas pedagógicas, encontrados na dissertação de Zero (2020), tentamos compreender quem são esses profissionais e o que pensam sobre o que fazem, a partir de uma perspectiva dialética e assim a análise das falas se fez por meio de categorias estabelecidas por meio de conceitos freireanos. É importante dizer que as autoras assumem que não tiveram a intenção de levar o(a) leitor(a) ao entendimento desse sujeito (professor(a) formador(a)) como um profissional homogêneo, nem de tentar explicar logicamente suas práticas profissionais apresentando possíveis razões pelas quais as desenvolvem, mas objetivou-se compreender o que pensam e aproximar tais pensamentos das propostas freireanas.

Como parte da investigação bibliográfica, foram realizadas as leituras das seguintes obras: Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (1993a); Política e Educação (1993b), Paulo Freire: Uma biobibliografia (1996); Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente (2005); Direitos Humanos e Educação Libertadora (2020a) e Pedagogia do Oprimido (2020b). Além dos escritos de Paulo Freire e/ou embasados em suas ideias, outros trabalhos discutidos neste artigo foram o livro de Gadotti et al. (1996) que traz a bibliografia de Paulo Freire e o texto de Forner e Malheiros (2020) lido no decorrer da disciplina da pós-graduação.

Como justificativa da seleção das práticas do(a) professor(a) formador(a) um dos objetos de investigação deste trabalho, tudo começou com a leitura do “Mapeamento da pesquisa acadêmica sobre o professor que ensina Matemática: período 2001-2012” (FIORENTINI; PASSOS; LIMA, 2016), documento que apresenta um panorama de pesquisas dessa temática produzidas nos últimos anos. Na produção acadêmica brasileira

em Educação Matemática o professor que ensina Matemática (PEM) também é um considerado um “ [...] campo de estudo” (FIORENTINI; PASSOS; LIMA, 2016, p. 18) no qual investigadores(as) e cursos de Pós-Graduação têm se debruçado para identificar suas especificidades e apontar caminhos para o reconhecimento de suas práticas.

Em tal mapeamento, os(as) pesquisadores(as) apresentam diversos sub-campos de pesquisas sobre o PEM, pois os(as) professores(as) que ensinam Matemática possuem distintas formações e podem atuar em diferentes áreas e momentos educacionais, como em cursos de formação inicial e/ou formação continuada. Em busca de explorar as especificidades de um tipo de professor(a) que ensina Matemática, com base na experiência recente de uma das autoras que em sua dissertação estudou a respeito do(a) formador(a) e suas práticas, as pesquisadoras envolvidas compreenderam que se tratava tanto de uma possibilidade, quanto de uma necessidade, investigar mais a respeito deste profissional - o(a) professor(a) formador(a) - aproximando tal busca no contexto em que se situavam naquele momento (estudando Paulo Freire e Educação Matemática na disciplina de pós-graduação) .

O trabalho de Coura e Passos (2017) denominado “Estado do conhecimento sobre o formador de professores de Matemática no Brasil” também respaldou a escolha pelo(a) professor(a) formador(a) neste trabalho. Essa investigação de Coura e Passos (2017), derivada do mapeamento organizado por Fiorentini, Passos e Lima (2016), se constituiu da leitura de 30 pesquisas, dentre as quais, cinco delas se tornaram especialmente de nosso interesse por enfatizarem as práticas dos(as) formadores(as) de professores (as) que ensinam Matemática - Pinheiro (2008); Pamplona (2009); Komatsu (2010); Cavalcante (2011) e Janzen (2011). Embora os dados aqui analisados sejam oriundos da dissertação de Zero (2020), os trabalhos encontrados na pesquisa de Coura e Passos (2017) nos ajudaram a compreender um pouco mais sobre o que fora produzido a respeito do(a) formadora(a) e suas práticas.

Vale ressaltar que todos os trabalhos mencionados sobre a prática dos(as) formadores(as) de professores(as) não se apoiaram no referencial freiriano, sendo este um exercício realizado neste artigo, considerando os objetivos apresentados, trazendo à tona as dimensões sobre como as perspectivas freireanas contribuem para dialogar e problematizar os aspectos investigados e anunciados nos trabalhos lidos, tanto aqueles encontrados em Coura e Passos (2017), quanto na dissertação de Zero (2020)

É importante também indicar que conforme Fiorentini, Passos e Lima (2016, p. 19) “O professor que ensina Matemática é um campo emergente de pesquisa” e dessa maneira escolhemos a pesquisa bibliográfica como forma de prosseguir e consolidar o presente artigo visando trazer a perspectiva freireana às discussões teóricas e práticas em investigações desse campo em ascensão.

No presente artigo inicialmente abordamos o histórico de Paulo Freire e aspectos bibliográficos acerca da formação de professores(as), em seguida discutimos algumas

práticas pedagógicas de formadores(as) de professores(as) que ensinam Matemática, apresentamos na sequência as características desses professores(as) e finalizamos com as considerações da pesquisa bibliográfica realizada.

Paulo Freire: aspectos biográficos, históricos e possíveis relações com a formação de professores(as).

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), teve e tem seu nome difundido no Brasil e em outros países, assim como desempenhou diferentes papéis durante sua vida, deixando uma produção bibliográfica e ações que ainda são objetos de análise e reflexão para profissionais como os(as) educadores(as), filósofos(as) e sociólogos(as).

Paulo Freire foi alfabetizado por sua mãe, escrevendo com gravetos das mangueiras e concluiu sua escolarização primária em Jaboatão (cidade próxima à Recife). Na cidade de Recife foi acolhido pelo Colégio Oswaldo Cruz, onde completou os estudos secundários e pré-jurídicos e, aos 22 anos, ingressou na Faculdade de Direito do Recife. Antes de concluir os estudos universitários Paulo Freire tornou-se professor de Língua Portuguesa do mesmo colégio.

Após tal experiência como docente, Paulo Freire assumiu a direção e superintendência do SESI (Serviço Social da Indústria) de 1947 a 1957, período em que teve contato com a educação de adultos/trabalhadores. Posteriormente, fundou no Recife, ao lado de outros educadores e interessados, o Instituto Capibaribe “Instituição de ensino privado conhecida até hoje em Recife pelo seu alto nível de ensino e de formação científica, ética e moral voltada para a consciência democrática.” (GADOTTI et al., 1996, p. 33).

No Ensino Superior iniciou sua experiência docente como professor de Filosofia da Educação na Escola de Serviço Social, posteriormente incorporada à Universidade do Recife. Em 1959 obteve o título de Doutor em Filosofia e História da Educação, defendendo a tese “Educação e atualidade brasileira” e foi nomeado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife, onde se tornou livre docente no ano seguinte.

Envolvido no Programa Nacional de Alfabetização, Freire falava em educação social. O “Método Paulo Freire” e suas ideias já se faziam propagar por um caminho autenticamente popular no final da década de 1950. No início dos anos 1960 foi um dos fundadores do “Movimento de Cultura Popular do Recife”, sobre o qual Gadotti et al. (1996) afirmam que marcou a formação profissional política e afetiva do educador pernambucano.

Segundo Gadotti et al. (1996) Paulo Freire organizou e dirigiu a campanha de alfabetização de Angicos - RN, onde ficou conhecido como educador voltado para questões do povo e recebeu, em função disso, o convite do Ministro da Educação Paulo de Tarso Santos, do governo Goulart para realizar uma campanha nacional de

alfabetização. O Programa Nacional de Alfabetização foi extinto em 1964 pelo governo militar e Paulo Freire obteve asilo na Bolívia, país que também sofreu um golpe de estado, o que levou Freire a ter asilo político no Chile, no mesmo ano.

Em 1969 recebeu o convite para lecionar nos Estados Unidos e trabalhar no Conselho Mundial das Igrejas. O Conselho permitiu que Paulo Freire visitasse diferentes países do mundo, onde ajudou a sistematizar planos de educação popular. Na Suíça lecionou para alunos(as) da Faculdade de Educação na Universidade de Genebra (GADOTTI *et al.*, 1996).

Sua trajetória e obra foram desenvolvidas em meio a esses episódios históricos que envolveram drásticas mudanças sociais que resultaram em seu exílio, devido às suas ações voltadas para a alfabetização crítica de adultos trabalhadores, por exemplo:

O golpe militar, em 1964, deixou claro que esta não era a educação que desejava para o Brasil, e Paulo Freire, depois de passar um período na prisão, viveu como exilado na Bolívia, Chile, nos Estados Unidos e, finalmente, na Suíça. Foi ali que, durante quase uma década, de 1970 até 1979, tornou-se um educador do mundo, assessorando práticas educativas realizadas por igrejas e movimentos sociais em todos os continentes. De volta ao Brasil, reassumiu seu trabalho na universidade (na Universidade de Campinas e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), sem perder contato com experiências pedagógicas de movimentos sociais, e em geral, das classes subalternas. Foi com este espírito que se sentiu desafiado a assumir o cargo de secretário de Educação no município de São Paulo (1989-1991). (STRECK, 2010, p. 329-330).

Em 1979 retornou para o Brasil, onde atuou como professor da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). No ano seguinte tornou-se professor da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), onde lecionou até 1990. Paulo Freire trabalhou como secretário de Educação durante a gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo de 1989 a 1991. Além dos impactos decorrentes de suas ações e experiências nos diversos lugares por onde passou, seus escritos trazem concepções sobre temas como educação, humanização e política, afinal, segundo sua perspectiva, nossas práticas educacionais não apenas carregam essa caracterização política, mas o são políticas em sua essência: “A impossibilidade da neutralidade da educação que resulta dessa qualidade que a educação tem de ser política, não necessariamente partidária, obviamente, mas a qualidade que a educação tem de ser política (FREIRE, 2020, p. 34)”.

Ainda falando sobre educação e a prática do professor (concepção de ensino), Freire (2005, p. 23) diz que: “É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. Afirma ainda que, enquanto formador(a) de professores(as), deve falar da construção do conhecimento envolvendo os(as) alunos(as) na prática e na teoria.

Notamos a importância da relação dialógica entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem quando observamos em Freire (2020b) que para ser autêntica a educação não se faz de A para B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo.

Professores(as) durante suas carreiras se deparam com tempos diferentes, educandos(as) diferentes e mundos diferentes, assim a atividade docente se encontra em constante mudança:

Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se [...]Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico inacabado e consciente do inacabamento (FREIRE, 2005, p. 50).

Para que essa mudança proporcione aos educandos(as) uma educação libertadora, o(a) educador(a) precisa estar sempre disponível para o diálogo. Segundo Freire (2005, p. 137), a formação dos(as) professores(as) deve ser constituída da importância que os aspectos ecológico, social e econômico em que vivemos têm sobre nós. Ele afirma ainda que a indagação, a busca e a pesquisa fazem parte da natureza da prática docente e ressalta que o(a) professor(a) precisa se perceber e se assumir pesquisador(a). Essa práxis é decorrente do pensar certo e envolve o diálogo e o movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

A formação de professores(as) deve ser realizada de forma permanente. Sobre a formação permanente e reflexão sobre a prática, lemos “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (FREIRE, 2005, p. 39). Para articular a formação e a atuação do(a) formador(a) de PEM com as ideias freireanas, é necessário pensar que tal professor(a), ao assumir o papel de formador(a), não apenas ensina ou deposita conteúdos matemáticos nos(as) licenciandos(as), pois a influência destes também impacta a prática e a essência daqueles, já que:

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 2005, p. 23).

Freire (2005, p. 92) ressalta a importância da qualificação profissional do(a) professor(a) e argumenta que o(a) professor(a) deve estudar e levar a sério sua formação para ter força moral para coordenar as atividades de sua classe. Durante o período em que foi secretário da Educação, propôs a reorientação curricular que envolvia diversos aspectos para implementação da educação pública popular, que visava à formação do sujeito social e que tivesse um projeto pedagógico emancipador. Entre esses aspectos vamos abordar a formação permanente dos(as) professores(as) da rede municipal de ensino.

Uma das preocupações centrais de nossa administração não poderia deixar de ser a formação permanente da educadora. Não se pode pensar em mudar a cara da escola, não se pode pensar em ajudar a escola a ficar séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar na formação permanente da educadora. (FREIRE, 2020a, p.91).

Lemos em Forner e Malheiros (2020, p. 503) que Freire “faz uso do termo formação permanente, por entender que o ser humano se encontra em construção, ou

seja, inacabado, em busca de sua completude”. Em Freire (2020a) também observamos que a proposta de formação permanente se realizava a partir de diálogos em torno da prática docente, na reflexão sobre a prática, com base na ação-reflexão-ação. Também foram incluídos nos programas de formação, cursos de curta duração, conferências e intercâmbios para troca de experiências. Os trabalhos de reorientação e de formação permanente tinham a supervisão de professores(as) universitários(as) da USP, Unicamp e PUC-SP.

Freire (2020a) relata que o processo de formação permanente dos(as) professores(as) têm como base a reflexão sobre a prática e se dá a partir do diálogo em torno destas. Percebemos então, por meio desta relação dialógica, que a formação permanente permitiria a apropriação da realidade dos(as) professores(as) e traria a eles(as) a sensação de pertencimento.

Fornier e Malheiros (2020) trazem reflexões sobre a experiência com formação de professores(as) de Matemática sob uma perspectiva freireana, em que o curso é elaborado com professores(as) e não para professores(as). Ressaltam que a essência do curso tem as relações fundamentadas no diálogo e na colaboração, como ocorreu nos cursos de formação propostos durante o período em que foi secretário de educação da cidade de São Paulo, que observamos em Freire (2020a).

Após introduzirmos um resumo de fatos históricos sobre a vida de Freire e mencionarmos alguns de seus conceitos pautados na formação docente, vamos evidenciar essas contribuições teóricas a aspectos relativos à Educação Matemática e à prática dos(as) formadores(as) de professores(as) que ensinam Matemática.

O(a) formador(a) de professores(as) que ensinam Matemática e suas práticas pedagógicas: uma breve discussão de algumas investigações já efetivadas

Primeiramente iremos situar o(a) leitor(a) em relação ao que estamos entendendo por formador(a) de professores(as)”: nesta pesquisa, estamos nos referindo ao(a) professor(a) que leciona em cursos do Ensino Superior, especificamente em licenciaturas, ou seja, aqueles que atuam na formação inicial de professores(as) que ensinam Matemática na Educação Básica. O(a) formador(a) tem uma importante responsabilidade, pois “[...] durante suas aulas, realiza um trabalho muito parecido com o que o(a) licenciando(a) presenciou quando aluno(a) na Educação Básica e com o que pode realizar quando for lecionar” (COURA; PASSOS, 2017, p. 9).

Embora esta investigação se concentre nos dados de uma dissertação de mestrado de uma das autoras (ZERO, 2020) que contém narrativas de formadores(as), outras cinco pesquisas sobre as práticas deste tipo de professor(a) encontradas na pesquisa de Coura e Passos (2017) também foram fundamentais para complementar a compreensão sobre aspectos deste(a) profissional, seu trabalho e o que pensa a respeito dele. Além de escolher investigar elementos que constituem o(a) professor(a) formador(a), os autores consideraram aspectos de sua trajetória e experiências

acadêmicas e profissionais e optaram por explicar sobre a atuação e as práticas pedagógicas deste(a) professor(a) em uma relação dialógica com os ensinamentos deixados pelo educador Paulo Freire.

Quando voltamos nosso olhar para o(a) formador(a) de professores(as) que ensinam Matemática, foi necessário pensar a respeito de quem é esse formador, o que faz (antes, durante e depois de suas aulas) e algumas das possíveis repercussões de suas ações (quais imagens e percepções ele gera; como aborda os conteúdos de sua área; como se relaciona com os/as estudantes e com seus pares). Entende-se que não se trata de um sujeito profissional homogêneo e/ou que possui o mesmo tipo de formação acadêmica, pois há docentes que ministram disciplinas nesta licenciatura e que não possuem formação pedagógica (ZERO, 2020).

O texto de Coura e Passos (2017) denominado “Estado do conhecimento sobre o formador de professores de Matemática no Brasil” teve por referência as 858 pesquisas (dissertações e teses) apresentadas no Mapeamento sobre o PEM - texto já mencionado neste artigo (FIORENTINI; COURA; PASSOS, 2016) - e dentre essas, 30 estudos, sendo 17 dissertações de mestrado acadêmico, duas de mestrado profissional e 11 teses de doutorado, compuseram o *corpus* de análise da pesquisa. As autoras deixam claro que os 30 trabalhos analisados tiveram foco majoritariamente no(a) formador(a) de professores(as) que realizaram seus estudos em cursos de Pós-Graduação, mesmo que tivessem cursado licenciatura em sua formação inicial. Assim, no Brasil observava-se um perfil representativo de formadores(as) “[...] voltada para os conteúdos circunscritos à área de conhecimento da Matemática, com pouca interlocução com aspectos relacionados ao ensinar e ao aprender e com a formação de professores”. (COURA; PASSOS, 2017, p. 12).

Coura e Passos (2017), inicialmente, analisaram, organizaram e dividiram os 30 trabalhos em dois grupos temáticos: “[...] atuação ou pensamento do formador de professores de matemática” e “[...] formação, aprendizagem, desenvolvimento ou constituição profissional do formador de professores de matemática” (p. 12). Dentre esses, as autoras encontraram 17 estudos que se encaixavam no primeiro grupo e 13 no segundo. Considerando as 17 pesquisas apresentadas, cinco delas focalizam as práticas dos(as) formadores(as) de professores (as) que ensinam matemática - Pinheiro (2008); Pamplona (2009); Komatsu (2010); Cavalcante (2011) e Janzen (2011).

O período de pesquisas estudado por Coura e Passos (2017) se deu entre os anos de 2001 a 2012 – de acordo com o mapeamento de Fiorentini, Passos e Lima (2016), sendo que as cinco investigações aqui mencionadas estão entre 2008 e 2011. Outra pesquisa recente sobre a temática (ZERO, 2020) também será aqui acrescentada, sendo que a análise será centrada em alguns dados de tal investigação, o que se justifica pelas narrativas de professores(as) formadores(as) sobre o que pensam a respeito do que fazem.

Para Freire (2005), a formação de professores(as) é algo permanente, devido a sua consciência de inacabamento, sendo importante que se assuma que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (p. 23). Neste sentido, formar é muito mais que transferir conhecimento, no intuito de simplesmente repassar um conteúdo e treinar os(as) licenciandos(as) para ter um bom desempenho em determinadas atividades e assim ser um bom profissional.

Corroborando com Freire (2005), Coura e Passos (2017) trazem que “[...] o formador é, ele próprio, um professor que também se forma no exercício da profissão, pois precisa mobilizar seus conhecimentos para empreender práticas que atendam às demandas do seu contexto profissional” (p. 9). O que vem ao encontro dos ensinamentos de Freire, tendo em vista que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 25).

É importante ressaltar que independente da disciplina que ministram, todo e qualquer professor(a) universitário(a) é responsável pela formação do licenciando(a), mesmo que leccione disciplinas específicas do curso, como:

[...] Cálculo, Análise ou Álgebra, o futuro professor não apenas aprende uma certa matemática, como é esperado pelo formador, mas aprende também um modo de estabelecer relação com o conhecimento; internaliza também um modo de concebê-lo, de tratá-lo e de avaliá-lo no processo de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA; FIORENTINI, 2013, p. 926).

Ao pensarmos nas especificidades de um curso de licenciatura, certa responsabilidade é exposta e encontra-se latente: não cabe ao licenciando(a) dominar apenas o conteúdo, mas desenvolver conhecimentos que o levem a saber ensinar (SHULMAN, 1986, 1986). Além disso, as concepções de aprendizagem trazidas por um(a) professor(a) fundamentam o que este faz:

Acredito que o professor ensina coerente com seu conceito de aprendizagem; mesmo que esse conceito não seja assumido no plano da consciência. Eu diria, de maneira ainda mais radical, que o professor não pode ensinar diferentemente de seu conceito de aprendizagem; por mais que se esforce (BECKER, 2008, p. 55).

Dessa maneira, é possível questionar: quais concepções de aprendizagem fundamentam a prática de ensino dos(as) formadores(as)? Estaria o trabalho dos(as) formadores(as) fundamentado em quais pilares sociais e políticos? Tal formador(a) reconhece o espaço da sala de aula da educação básica como uma possibilidade concreta de atuação de seus alunos(as) como futuros(as) professores(as)? Longe de esgotar tais perguntas, o intuito desta investigação também é problematizar o que se verifica na fala dos(as) formadores(as) e buscar indicativos do que tem sido feito e pensado a respeito dessas ações pedagógicas, entendendo-as não como práticas isoladas, mas situadas dentro de estruturas (licenciaturas).

Freire menciona a importância da competência técnica na atuação docente e reconhece que embora seja relevante, não é isolada de posicionamento político e social

por parte do(a) professor(a), ou seja, a forma como esse(a) docente se assume politicamente no mundo tem relação com a prática que ele(a) exerce:

Este professor, para ser consistente na sua prática com a sua opção política, tem, em primeiro lugar, que ser um professor competente. Aliás, num parêntese, eu diria que possivelmente só aí podem os dois coincidir, o professor reacionário e o professor progressista, ambos têm que ser competentes, têm que ensinar realmente (FREIRE, 2020, p. 36).

Embora as temáticas envolvendo o(a) docente que ensina Matemática não tenham sido o foco das investigações de Paulo Freire, o ensino desta disciplina é tomado como exemplo, visando mostrar como os conteúdos e sua forma de trabalhá-los com os(as) estudantes não estão isolados de características políticas e sociais:

A inviabilidade da dicotomia entre conteúdos, métodos e objetivos, por exemplo, quer dizer, o meu sonho tem que ver com o conteúdo e os métodos de tratar estes conteúdos: eu não posso tratar o mesmo conteúdo da mesma forma que um professor reacionário trata. Eu não quero dizer que para um professor reacionário de matemática, por exemplo, quatro vezes quatro seja quinze, porque num sistema decimal é sempre dezesseis. Mas há uma série de implicações nesse quatro vezes quatro, dezesseis, que tem a ver com as posturas político-ideológicas do professor, que não cabe aqui discutir (FREIRE, 2020, p. 36-37).

Como o diálogo, a palavra e a questão da dialética - com ênfase na totalidade (FREIRE, 2018, p. 191) - são elementos nos quais Paulo Freire se debruçou com bastante aprofundamento, pensamos que seja necessário ouvir o que formadores(as) têm a dizer sobre o que fazem ao invés de apenas pretensiosamente ousarmos analisar sua prática como meras observadoras.

Em Zero (2020) quatro formadores(as) que atuam em licenciaturas em Matemática de diferentes universidades públicas brasileiras, falam sobre diversos elementos de seu trabalho pedagógico, direcionados, a princípio, por um questionário e por uma entrevista. Como no caso da pesquisa em questão, o referencial se encontrava na base de conhecimentos docentes proposta por Shulman em 1987 os instrumentos de coleta de dados foram direcionados por tal base. Para ele, os(as) docentes possuem ao menos sete conhecimentos: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento de contextos educacionais e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação. (SHULMAN, 2014, p. 206). Freire (2005), em *Pedagogia da autonomia*, realiza um exercício bastante similar ao indicar alguns saberes docentes essenciais, como o reconhecimento pelo(a) professor(a) do papel discente no processo de aprendizagem, a necessidade de bom senso, a contextualização dos conteúdos com o desvelamento da realidade, etc.

Para a discussão no presente artigo, selecionamos três temas oriundos das falas dos(as) formadores(as) da pesquisa de Zero (2020): disciplinas ministradas; um exemplo de narrativa sobre o ensino de conteúdos matemáticos e as diferentes formações dos(as) formadores(as); e dois exemplos de narrativas sobre a compreensão dos “fins,

propósitos e valores da educação” (SHULMAN, 2014, p. 206) sendo esta uma das categorias da base de conhecimentos de Shulman. A seleção desses temas ocorreu visando situar brevemente o que os(as) formadores(as) lecionam e o que pensam sobre a Matemática e sobre a Educação. Outros detalhes e falas podem ser encontrados diretamente na dissertação, porém para o delineamento deste texto, acreditamos que o conteúdo selecionado seja suficiente para fomentar e propor uma breve discussão com base em aspectos do referencial teórico freireano, cientes de que seria impossível e até mesmo incoerente finalizar ou esgotar o assunto, visto que a impermanência e o inacabamento do ser, como bem discorre Freire (2005), também fazem parte de nossas ideias.

Algumas características dos(as) professores(as) formadores e suas práticas pedagógicas.

Percebe-se, de acordo com a Figura 1, que os docentes lecionam diferentes conteúdos e disciplinas nas licenciaturas em Matemática de suas universidades, sendo possível identificar por meio de suas nomenclaturas que algumas se voltam mais aos conteúdos matemáticos em si (exemplos: Desenho Geométrico - docente Isaque e Cálculo - docente Renê), enquanto outras articulam conteúdos matemáticos e ensino (exemplos: Informática aplicada ao ensino - docente Renê e Práticas de ensino - docente Sofia). Esses quatro sujeitos correspondem a uma amostra de professores(as) formadores que responderam a um questionário e posteriormente foram convidados a participarem da entrevista que aprofundou questões do primeiro instrumento.

Figura 1: Disciplinas lecionadas por quatro docentes formadores das licenciaturas em Matemática, participantes da pesquisa de Zero (2020)

Docente	Disciplinas lecionadas
Euclides	Disciplinas que envolvem resolução de problemas; questões tecnológicas; planejamento de aulas; planos de ensino; planejamento de bimestres.
Isaque	Desenho geométrico; Geometria Espacial; Geometria Plana; Teoria dos Números; outras disciplinas relacionadas ao Ensino de Matemática.
Renê	Cálculo; Estágio; Fundamentos da Matemática; Informática aplicada ao ensino; Instrumentação de ensino; Metodologia de ensino de Matemática; Pesquisa em Educação Matemática.
Sofia	Desenho geométrico; Estágio; História da Matemática; Práticas de ensino.

Fonte: Zero (2020, p. 45)

A abordagem que tais docentes dão ao ensino de conteúdos matemáticos, os conceitos e aspectos destacados nestas disciplinas, bem como se há uma preocupação com a realidade, com a transformação desta e se existe relação entre os conteúdos e sua

localização no mundo por meio de exemplos que tragam sentido aos estudantes, são vestígios que encontramos no trabalho em questão (ZERO, 2020) e talvez novas investigações possam levar ao aprofundar sobre a perspectiva dos(as) formadores a respeito de outros aspectos presentes em seu trabalho e seu contexto.

Embora na dissertação de Zero (2020), fragmentos das entrevistas dos quatro docentes formadores(as) possam ser encontrados, selecionamos apenas a fala de uma docente, pois ela traz elementos que abrem margem a certas reflexões:

Excerto 1 - Fala da docente Sofia: Eu acho que se as disciplinas matemáticas abordassem a Matemática de diferentes formas ou com diferentes abordagens, estaria para “mais de bom”, porque daí esse aluno vai ter essa experiência, porque eu acho e às vezes, pode até parecer uma visão meio limitada - mas ok, é o que eu penso - eu acho que a disciplina matemática tem que dar conta da formação matemática. Claro que pode ser, deve ser, é importante que seja utilizando diferentes abordagens, mas o foco dela é a formação matemática.

Quem tem a função de fazer uma relação entre este conteúdo matemático e o ensino somos nós, nas disciplinas de prática, e a gente não pode, no meu entendimento, delegar isso a ninguém, em especial delegar isso a um professor formador que não tem formação para isso. A gente tem que ter cuidado ao delegar funções para pessoas que não têm a formação. Então como é que eu quero que um professor de “Cálculo” aborde questões relativas ao ensino de Matemática na educação básica se muito provavelmente ele nunca deu aula na educação básica, ele não fez um curso de licenciatura. Isso é complicadíssimo, eu estou delegando uma função para uma pessoa que não tem formação! A não ser que você tenha um corpo docente muito diferenciado em que o professor de determinadas disciplinas matemáticas tem uma formação em licenciatura ou tenha uma experiência na educação básica, a gente não pode delegar isso a eles, assim como não pode delegar a mim a função de ensinar “Análise”, por exemplo, eu não tenho formação para isso. Seria complicado se eu tivesse que dar aula de “Análise”. Eu daria? Daria, mas seria complicado. Um professor de “Cálculo” ter que trabalhar com essas questões do ensino de Matemática, ele faz? Faz, mas não é o mais adequado, por isso que a gente tem essa diferenciação no nosso curso – disciplina matemática, disciplina de educação matemática. E eu acho que se as disciplinas matemáticas dão uma boa base matemática para os nossos estudantes, a nossa função [dos professores das disciplinas de prática de ensino] é fazer a relação entre ela e a Matemática da Educação Básica. Se não está bem feito, a culpa é nossa. (ZERO,2020, p. 52-53)

Segundo a fala da docente Sofia, podemos identificar e sintetizar duas grandes considerações: a Matemática precisa ser priorizada em disciplinas voltadas a esses conteúdos e há docentes sem formação pedagógica que atuam nessas licenciaturas e dessa forma, não pode existir certa responsabilização pela ausência de articulação entre conteúdo e realidade educacional.

Embora o último aspecto acima mencionado seja um fato (a existência de formação de formadores sem fundamentação pedagógica), isso nos remete a um problema histórico no campo educacional: o modelo 3 + 1 (em que um professor realizava três anos de disciplinas de conteúdos específicos e um ano de disciplinas pedagógicas) tenha sido superado legalmente, na prática e de acordo com “Uma análise atenta dos currículos da formação inicial do professor de matemática no Brasil nos leva à seguinte conclusão: a licenciatura saiu do 3+1, mas o 3+1 ainda não saiu da licenciatura” (MOREIRA, 2012, p. 1137).

De acordo com o excerto de Sofia, Pinheiro (2008, p. 139) acrescenta que “[...] o professor sempre esteve voltado para desenvolver as competências dos alunos no

sentido de aprendizagem dos conteúdos (...). Não se percebeu a ação pedagógica do professor observada no sentido de exploração desses conteúdos”. A referida autora enfatiza, por exemplo, que o licenciando, durante as aulas da disciplina de Desenho Geométrico, aprimorou conhecimentos relativos à sua percepção geométrica - de forma apenas conteudista - porém não alcançou um crescimento em relação à transposição desses aprendizados para o ensino.

Nessa mesma visão, a pesquisa de Pamplona (2009) ressalta que nas práticas de formação em relação a disciplinas específicas do curso, neste caso Estatística, do professor formador, também estão sobrepostas práticas de formação pedagógica, “[...] visto que um professor que esteja envolvido com o ensino da Estatística - ou de qualquer outra matéria específica - mesmo que não tenha consciência disto, em seu fazer cotidiano, realiza práticas pedagógicas e produz saberes acerca delas” (p. 16).

A partir dessas considerações, notamos que ainda há fortes indícios dicotômicos entre a maneira de ensinar Matemática na Licenciatura e o que se espera do ensinar Matemática na Educação Básica e, não podemos nos esquecer que “[...] um matemático profissional não é um não-educador matemático, do mesmo modo que um educador matemático não é um não-matemático profissional” (MIQUEL *et al*, 2004, apud. PAMPLONA, 2009, p. 17).

Identificada a problemática da possibilidade de ausência de articulação de conteúdos matemáticos com a realidade em que se inserem licenciandos(as) e seus(as) professores(as), pensamos em outros possíveis prejuízos não apenas à formação dos(as) licenciandos(as), mas ao próprio trabalho docente do(a) formador(a), que pode nesse caso, efetivar-se mediante uma educação bancária, não humanizadora, feita por meio de comunicados e sem visar à libertação de ambos.

Freire (2018, p. 180) discorre a respeito do papel da ciência (aqui também entendemos a Matemática que é trabalhada nas licenciaturas) voltado a diversos fins, humanizantes ou não, mas nunca neutro e sem interesses:

Tanto quanto o desumanismo dos opressores, o humanismo revolucionário implica a ciência. Naquele, esta se encontra a serviço da “reificação”; nesta, a serviço da humanização. Mas, se no uso da ciência e da tecnologia para “reificar”, o *sine qua* desta ação é fazer dos oprimidos sua pura incidência, já não é o mesmo que se impõe no uso da ciência e da tecnologia para a humanização. Aqui os oprimidos, ou se tornam sujeitos, também, do processo, ou continuam “reificados”.

Pensar nos(as) licenciandos(as) como participantes ativos do processo de ensino, com direito à sua palavra e à compreensão contextualizada do conteúdo, são, dessa forma, estratégias que podem levar a inéditos-viáveis e modificar futuras práticas dos(as) futuros(as) professores(as). Assim, quando pensamos em inéditos-viáveis nas licenciaturas em Matemática levantamos a hipótese de que algumas ações poderiam efetivá-los como a articulação a ser estabelecida pelos(as) formadores(as) entre os conteúdos matemáticos e a transformação da realidade e também o diálogo de todos(as)

os(as) que constituem os cursos. Os inéditos-viáveis são exemplificados na Pedagogia do Oprimido como formas de levarem os sujeitos oprimidos a perceber suas situações-limites e encontrar estratégias para superá-las:

Em síntese, as “situações-limite” implicam a existência daqueles a quem direta ou indiretamente “servem” e daqueles a quem “negam” e “freiam”. No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação (FREIRE, 2018, p. 130, grifo do autor).

Considerando que mencionamos um problema que invade as licenciaturas em Matemática (tanto a formação não-pedagógica de formadores(as) e práticas bancárias em decorrência desta), é preciso também evidenciar o que tem sido feito em prol da formação dialógica e problematizadora dos(as) licenciandos(as). Longe de apontarmos as licenciaturas em Matemática apenas espaços repletos de questões não superadas, compreendemos que muito tem sido feito com e para os(as) estudantes a partir da atuação dos(as) formadores(as).

Selecionamos assim, dois excertos da dissertação de Zero (2020) em que podemos perceber como há docentes que se preocupam em planejar e até modificar suas aulas de acordo com realidade dos(as) alunos(as), abrindo espaço para que o diálogo se desenvolva e também para que elementos sociais que circundam o ensino de Matemática sejam destacados - como pode ser exemplificado na fala da docente ao abordar a presença das mulheres na História da Matemática.

Excerto 2 - Fala do docente Renê – [...] Porque estímulo muito os alunos a trazerem coisas que acontecem em seus ambientes escolares, ou seja, nos próprios ambientes, pois assim, ao mesmo tempo em que tenho aluno que não está fazendo estágio, também tenho aluno que já tem atribuição de aula, inclusive aluno que às vezes participa de plantão de dúvida em colégio particular; às vezes tenho aluno com outra formação anterior, então ele já ministra aula, que às vezes é aula que tem até atribuição dele, então o público é meio diversificado. Eu procuro me apropriar dessa diversidade, vamos dizer assim, do processo de formação do aluno, para inclusive, formar o material para a sala de aula para que essas discussões ocorram em minhas aulas. O universo que nós vivenciamos é muito grande, porque assim como na maioria das instituições públicas, o aluno faz a matrícula por créditos e de acordo com a situação escolar dele. Em meu modo de ver, esse diagnóstico de “que turma eu vou trabalhar” é muito importante, porque dependendo do que eu tenho ali na situação escolar, isso interfere bastante em minhas estratégias de ensino-aprendizagem. Nas primeiras aulas é onde eu vou adequar aquilo que eu planejei inicialmente com o público-alvo que eu tenho na disciplina (ZERO, 2020, p. 61).

Excerto 3 - Fala da docente Sofia– [...] Agora por que entender a estrutura da Matemática é importante para a formação do professor? E eu digo que não só do professor, mas para a formação do professor do licenciando e do bacharelado também, porque às vezes a gente fala muito do licenciando, mas o bacharelado vai formar licenciandos num futuro. Então a gente também tem que ter um cuidado muito grande com a formação desses profissionais para que eles vejam essa questão do ensinar Matemática como uma prática importante. Eu penso que conhecer sobre a estrutura da Matemática é muito importante para o futuro professor, pois ele vai lecionar aquela disciplina. Além disso, em História da Matemática eu tenho uma aula inteira sobre a história das mulheres na Matemática, porque acho que essa é uma discussão importante, as questões de gênero estão aí, muitas vezes a gente ainda reproduz que só homens contribuíram para a Matemática, para o desenvolvimento matemático, uma visão ingênua que não leva em conta que não existia igualdade de condições. Então como é que eu comparo duas coisas diferentes? Como é que eu comparo

laranja com abacate? Não tem como... Como é que eu falo que tem pouca mulher porque elas não se interessam, sem identificar que sim, existiam poucas mulheres ao longo da História porque elas não tinham acesso à educação. Eu penso que esse tipo de discussão é importante tanto para licenciandos, quanto para bacharelados, porque começa a desmistificar a ideia de que “Matemática é coisa de menino” e essa ideia traz conseqüências para o professor na educação básica, tanto para o professor, quanto para os meninos e para as meninas na educação básica. Eu acho que essa é uma discussão em que o objetivo dela não é esse, mas quando eu a faço, eu tenho esse objetivo também. (ZERO, 2020, p. 61).

Na fala de Renê é possível apreender a intencionalidade do professor em abrir espaço para que os estudantes falem e tragam elementos de suas vivências pedagógicas: é preciso lembrar que em uma licenciatura temos professores(as) no início de sua formação, ou seja, estes(as) encontram-se possivelmente em espaços escolares tanto nos momentos de estágio, quanto em outras possíveis atividades - no excerto em questão o docente até menciona casos de estudantes que já são professores(as). Além disso, ele não compreende os(as) alunos(as) como um público homogêneo, pois suas características e necessidades moldam seu planejamento e suas práticas. Tal discurso alinha-se à perspectiva dialógica de planejamento pedagógico, pois para Freire (2018, p. 116):

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entrou de forma desestruturada.

Em seguida, a fala de Sofia também apresenta dois pontos a serem discutidos: o primeiro, a respeito dos públicos para e com quem o(a) formador(a) pode atuar e o segundo sobre as possibilidades de problematização em conteúdos matemáticos.

Acerca do primeiro ponto, percebe-se que a realidade do(a) formador(a) pode ser encontrada no trabalho com públicos formativos diferentes – licenciandos(as) e bacharelados(as). Neste caso, também entendemos que muitas vezes se atribui a esse(a) profissional a responsabilização por grande parte da formação específica dos(as)estudantes. Esse ponto nos leva a refletir sobre as condições de trabalho (materiais e humanas) sobrepostas aos(as) professores(as) formadores(as): além da problemática já apresentada sobre a ausência de formação inicial e/ou continuada de caráter pedagógico, como lidar objetivamente na formação de diferentes públicos? É possível atender de forma plena aos distintos anseios formativos de licenciandos(as) e bacharelados(as)? Seria este um desafio na efetivação do trabalho docente dos formadores? A humanização é discutida como uma necessidade para as futuras práticas de bacharelados(as) - (visto que estes(as) poderão atuar também na formação de professores(as) - como é o caso de bacharéis que atuam em institutos federais)? O que os cursos podem pensar e fazer a partir dos diferentes objetivos formativos?

A perspectiva humanizadora de trabalho é apresentada em Freire (2018, p. 195): “E que, somente na medida em que os homens criam o seu mundo, que é mundo humano, e

o criam com seu trabalho transformador, eles se realizam. A realização dos homens, enquanto homens, está, pois, na realização deste mundo”.

Entendemos dessa maneira, que a prática pedagógica dos(as) formadores(as) faz parte de seu trabalho e para que este seja concebido como transformador, condições precisam ser oferecidas e especificidades estabelecidas, visto que no caso dos(as) licenciandos(as), a ênfase nos conteúdos, articulada ao espaço escolar, deve ser priorizada e em ambos os casos – os(as) de licenciandos(as) e de bacharelandos(as) - se pensarmos na perspectiva da educação libertadora/problematizadora, a Matemática não pode ser trabalhada de forma dissociada da realidade, nem sem visar à transformação revolucionária desta. Pensando na prática docente como parte da formação permanente deste(a) formador(a), recorremos que a Freire (1996, p. 21) afirma 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”. Komatsu (2010, p. 96), reforça que a pesquisa aliada à formação, atua como facilitadora impulsionando que o futuro professor questione a sua prática, auxiliando-o na busca por solucionar problemas da prática pedagógica “[...] e a atuar de maneira crítica em relação às deliberações das instâncias superiores e às interferências, as quais acontecem nas escolas e no trabalho do professor”.

Um dos requisitos para a formação permanente na concepção freireana é o ato de pesquisar, pois:

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2005, p. 29).

O último ponto identificado na fala de Sofia denota a viabilidade em se trabalhar conteúdos matemáticos de forma dialética, já que são diversos os fatores que levam à constituição desta ciência. O exemplo da professora vai em direção à participação histórica das mulheres na área matemática. A abordagem feita por ela problematiza uma ideia construída e difundida há muito tempo: “Matemática não é coisa de menino” (conforme fala da docente apresentada no excerto 3) ou em outras palavras: Matemática não é coisa de mulher. A narrativa de Sofia é um exemplo do que é e do que pode ser feito nas licenciaturas em Matemática, quando articula-se conteúdos matemáticos e questões sociais a partir da práxis de educadores(as)-educandos(as) e educandos(as)-educadores(as). Tal fala da formadora vai na direção da práxis freireana: “A práxis em Freire remete à ideia de um conjunto de práticas visando à transformação da realidade e à produção da história. (CARVALHO; PIO, 2017, p. 428).

A breve análise feita a partir dos dados fornecidos por professores(as) formadores(as) em Zero (2020), mediante o referencial teórico encontrado nas obras de Paulo Freire estudadas pelas autoras, aponta que embora problemáticas existam e incidam no trabalho pedagógico dos(as) formadores(as), há também inéditos-viáveis

(importante conceito do referencial teórico em questão) que podem ser identificados e que mostram a existência da educação libertadora nas licenciaturas em Matemática. Muito ainda pode ser feito, mas já encontramos indícios de que essa pedagogia do diálogo se insere em alguns contextos de formação de professores(as) que ensinam Matemática.

Considerações

Este trabalho, resultante de muitos momentos dialógicos, de idas e vindas, de contradições pessoais e formativas identificadas, de leituras partilhadas e comentadas, possibilitou mudanças nas ideias que trazíamos e nos sonhos que desejamos concretizar: modificar constantemente nossa práxis em prol da efetivação de uma educação libertadora; buscar implementar oportunidades dialógicas em nossas aulas - reconhecendo, dolorosamente, que isso nem sempre se deu em nossa trajetória profissional; e proporcionar um ensino de Matemática mais humano e acessível aos estudantes que por nossas vidas passaram, passam e vão passar, apesar dos nossos limites, tão bem balizadas pelo próprio Freire (2020, p. 39)

Algumas decisões se fizeram unânimes desde o princípio da escrita: consideramos fundamental trazer um breve histórico da vida de Paulo Freire, pois de acordo com nossas vivências e formação como professoras de Matemática, antes da Pós-Graduação, pouco conhecíamos sobre ele, sobre o que havia feito e por onde havia passado. Pensando no possível público que virá a ter acesso a esse material (professores que ensinam Matemática), esse texto pode ser uma porta de entrada para que os(as) leitores(as), em seus diversos papéis assumidos como docentes, se interessem mais pela produção de e sobre Paulo Freire.

Com relação aos objetivos estabelecidos (evidenciar as contribuições teóricas de Paulo Freire para as práticas pedagógicas de formadores(as) de professores(as) que ensinam Matemática e apresentar aos(a) educadores(as) as possíveis inter-relações entre a Educação Matemática e alguns conceitos freireanos em prol da obtenção de subsídios para refletirem sua formação) e à questão de pesquisa proposta (Quais são as principais contribuições teóricas de Paulo Freire para as práticas pedagógicas dos(as) formadores(as) de professores(as) que ensinam Matemática?), entendemos que foram mobilizados importantes conceitos freireanos como inacabamento, práxis, diálogo, reflexão sobre a prática, educação libertadora e inédito viável.

Para estudar e explorar a prática pedagógica dos(as) professores(as) formadores(as) foi necessário ouvi-los, em prol do estabelecimento de uma perspectiva dialógica, e assim os dados encontrados em Zero (2020) deram subsídios às autoras para compreender que tal formador(a) não é universal, possui diferentes trajetórias formativas, leciona distintos conteúdos e disciplinas, adota diferentes abordagens pedagógicas e pode lidar com dois públicos – licenciandos(as) e bacharelados(as).

Entre os problemas identificados pelos(as) professores(as), destacou-se em nossa análise a possibilidade de uma educação bancária efetivada por docentes que, sem a devida formação pedagógica, podem apenas depositar conteúdos nos(as) licenciandos(as), embora a existência de uma formação pedagógica em outros docentes que atuam nas licenciaturas em Matemática não seja uma regra ou condição para que a educação problematizadora e dialógica se estabeleça.

Como em qualquer pesquisa, mais do que encontrar problemas - formulados em questões - a intenção é buscar caminhos para compreendê-los e superá-los, principalmente quando falamos de uma sociedade invadida por contradições. Dessa maneira, foi possível perceber que práticas dialógicas também são apontadas pelos(as) formadores(as): em dois exemplos (de Renê e de Sofia), os(as) estudantes e suas vivências são considerados horizontalmente no planejamento e na efetivação das aulas, assim como a Matemática também é apresentada de forma situada, histórica e dialética pela professora em questão.

Este trabalho, como um marco na trajetória das autoras, também abre novos desafios a elas e aos(as) leitores(as). Talvez esse público seja composto por pesquisadores(as) que, comprometidos com a análise e com a transformação da realidade em que estão localizados, possam buscar desenvolver novas investigações e propostas de práxis sobre e com os(as) professores(as) formadores(as), sustentadas pelas ideias utópicas, mas também possíveis, de Paulo Freire.

Referências

- CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2017, v. 98, n. 249, pp. 428-445. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2729>. Acesso em: 08 out. 2021.
- CAVALCANTE, Nahum Isaque dos Santos. **Formação inicial do professor de matemática: a (in)visibilidade dos saberes docentes**. 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2011.
- COURA, Flávia Cristina Figueiredo; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. Estado do conhecimento sobre o formador de professores de Matemática no Brasil. **Zetetiké**, v. 25, p. 7, 2017.
- FIORENTINI, Dario; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; LIMA, Rosana Catarina Rodrigues de. (Org.) **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001 - 2012**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016.
- FORNER, Régis; MALHEIROS, Ana Paula dos Santos. Constituição da práxis docente no contexto da Modelagem Matemática. **Boletim de Educação Matemática**, v. 34, p. 501-521, ago.2020.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Olho D'Água, 1993a.

- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo, Cortez Editora, 1993b.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. Apres. In: FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 31ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 75ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2020b.
- GADOTTI *et al.*, 1996. **Paulo Freire: Uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- JANZEN, Elen Andrea. **O papel do professor na formação do pensamento matemático de estudantes durante a construção de provas em um ambiente de geometria dinâmica**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
- KOMATSU, Mirna Yshimine. **A pesquisa na prática docente de professores formadores: um estudo em um curso de Licenciatura em Matemática**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. **Procedimento Metodológico na Construção do Conhecimento Científico: a pesquisa bibliográfica**. *Katál*, Florianópolis, n. 10, p. 37 – 45, 2007.
- MOREIRA, Plínio Cavalcanti. 3+1 e suas (In)Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática). **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro (SP), v. 26, n. 44, p. 1137-1150, dez. 2012
- OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de; FIORENTINI, Dario. O lugar das matemáticas na licenciatura em matemática: que matemáticas, que práticas formativas? *Bolema*. **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro (SP), v.27, 917-938, 2013.
- PAMPLONA, Admur Severino. **A formação estatística e pedagógica do professor de Matemática em comunidades de prática**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- PINHEIRO, Ana Cláudia Mendonça. **A mediação docente na construção do raciocínio geométrico de alunos da licenciatura em matemática na disciplina desenho geométrico**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec** | Nova série, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 12 jul. 2021.
- STRECK, Danilo Romeu. Paulo Freire e a consolidação do pensamento pedagógico na América Latina. In: STRECK, D. R. (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- ZERO, Beatriz de Macêdo. **Base de conhecimento nas licenciaturas em Matemática: uma análise das concepções dos professores formadores sobre suas práticas pedagógicas**.

**-Revista de Iniciação à Docência, v.6 , n. 2, 2021–
Publicação: dezembro, 2021 - ISSN 2525-4332**

2020. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de São Carlos, Araras, 2020.

Recebido: 08.08.2021

Aprovado: 14.12.2021

Paulo Freire e os modelos de formação docente: a práxis como categoria

Paulo Freire and the models of teaching training: praxis as a category

Caio Corrêa Derossi¹

Bethânia Medeiros Geremias²

Resumo

Neste ensaio realizamos uma pesquisa de natureza bibliográfica com o intuito de analisar e compreender os contributos de Paulo Freire para o campo de pesquisas em formação de professores, refletindo sobre as interfaces de suas teorizações com o modelo formativo crítico para a docência, considerando a categoria de práxis para a aprendizagem e o desenvolvimento de educadores. Para tanto, discutimos os modelos de formação docente técnico, prático e crítico, nos atentando para o terceiro paradigma. Ao considerarmos este último modelo, articulamos seus princípios ao conceito de práxis de Paulo Freire e suas implicações na formação de educadores comprometidos com a transformação social. Ao final, avivamos as proposições de Freire e a sua urgente reflexão em um contexto de agravamento político e social, potencializado pela pandemia e pela necropolítica conservadora.

Palavras-Chave: Formação Docente. Modelos Formativos. Paulo Freire.

Abstract

In this essay we carried out a bibliographic research in order to analyze and understand the contributions of Paulo Freire to the field of research in teacher education, reflecting on the interfaces of his theorizations with the critical formative model for teaching, considering the category of praxis for the learning and development of educators. To this end, we discussed the technical, practical and critical teacher training models, paying attention to the third paradigm. When considering the latter model, we articulate its principles to Paulo Freire's concept of praxis and its implications for the formation of educators committed to social transformation. In the end, we enliven Freire's propositions and his urgent reflection in a context of political and social aggravation, enhanced by the pandemic and conservative necropolitics.

Keywords: Teacher Education. Formative Models. Paulo Freire.

¹ Mestre em Educação e licenciado em História, ambos pela Universidade Federal de Viçosa. E-mail: derossi.caio@gmail.com.

² Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Mestre e doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Educação pela Université de Nantes (França). Professora Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: bmgeremias@ufv.br.

Palavras Iniciais

Uma série de pesquisadores apontam para a historicidade e para a consolidação das investigações do campo de formação de professores, evidenciando a necessária atualidade de seus debates, bem como a longevidade das pesquisas (CELANI, 1988; NÓVOA, 1995; CANDAU, 2007; IMBERNÓN, 2010).

Conforme esses autores, é a partir dos anos finais da década de 1970 que os debates acerca da formação docente se intensificam, gerando uma série de investigações sobre as políticas públicas educacionais e problematizações acerca da inserção cada vez mais acentuada de grupos empresariais e neoliberais, que almejam empreender reformas na área. Embora suas razões e as motivações sejam distintas, tornando as do segundo grupo um tanto perniciosas, parece não haver discordâncias quanto à necessidade de reformulação na formação de educadores e nos sistemas educativos.

Sobre esta última observação, torna-se fundamental resgatar a crítica de Paulo Freire (1993b, p. 20) ao que ele denominou de “pacoteiros, sabichões e sabichonas” da administração, que de seus gabinetes e dotados de uma postura autoritária tentam desacreditar as escolas públicas e seus professores e professoras, propondo sempre mudanças – geralmente importadas de outras realidades e culturas – como se estes não tivessem conhecimentos e saberes suficientes para analisarem criticamente suas práticas e criarem coletivamente e de modo autônomo novas formas de ensinar, mais audazes e criativas.

Portanto, há questões de fundo que precisam ser sempre verbalizadas, para que mantenhamos nossos olhos vigilantes para as promessas que nascem de setores, cujo fim maior é a ampliação de seus nichos mercadológicos. Destacamos a pergunta formulada por Freire (1993b, p. 18) ao mencionar o papel das Políticas Públicas direcionadas à educação: “Como esperar [...] de uma administração de manifesta opção elitista, autoritária, que considere, na sua política educacional, a autonomia das escolas? Em nome da chamada pós-modernidade liberal?”.

Acrescentamos a esta questão outras que se fazem pertinentes: De que modo os pesquisadores da educação, enquanto categoria, podem resistir aos modelos antidemocráticos e tecnocráticos de certas administrações cada vez mais atrelado à iniciativa privada, conivente com o processo de desmantelamento estrutural, econômico e ideológico da Educação nos tempos atuais e que suprime cada vez mais a autonomia das escolas e universidades? Que agenciamentos são estes que colocam sociedade contra a educação e contra seus professores, introduzindo reformas verticalizadas a cada dia mais nefastas e fazendo repercutir o discurso de que somos incapazes de gerir nosso próprio campo de atuação e de pesquisa?

Cumprе destacar que a ideia de campo de pesquisas sobre formação de professores é entendida sob a égide dos pressupostos de Bourdieu (2004), que

compreende a categoria como um espaço autônomo, que produz e é resultante de formulações simbólicas, que correspondem a criações, a acordos e a ressignificações dos próprios participantes, que (con)formam os comportamentos e ações de seus integrantes. Nessa mesma perspectiva, pode-se entender o campo educacional dentro da heteronomia, já que para este autor a educação é menos autônoma, é menos forte, em relação a outros campos, como por exemplo, o da política, o da religião e o da economia.

Historicamente, observa-se a sobreposição de valores e interesses de campos mais fortes, mais autônomos, frente à área educacional. Portanto, isso enfatiza a importância de se pensar na luta educacional em torno de paradigmas formativos contra hegemônicos, refletindo sobre as rupturas e as permanências de interesses outros sobre o campo da educação.

Corroborando esses debates, Estrela (2006) destaca que o campo da formação de professores, para além de dimensões mais perceptíveis de análises e de agências - como dos pesquisadores que se debruçam sobre os aspectos formativos e/ou dos poderes legislativo e executivo que elaboram parâmetros, diretrizes e currículos - existem duas faces à penumbra: a da comunidade escolar e a dos interesses empresariais sobre a educação.

Apesar de uma série de investigações e investimentos paulatinos e crescentes sobre as temáticas, faz-se necessário compreender que a formação de professores passa também pela articulação com a comunidade, com os sindicatos e associações, e os demais movimentos de luta por melhores condições de trabalho. Da mesma forma, a formação docente precisa ser entendida à rebalta e como objeto de disputa de interesses econômicos, defendidos por grupos neoliberais e conservadores comprometidos com propostas de avaliação em larga escala e com a transformação da educação em seus diversos aspectos em mercadoria, tornando o desenvolvimento e a profissão dos profissionais da educação cada vez mais precária.

Destarte, visamos neste estudo refletir sobre as contribuições de Paulo Freire para o campo da formação docente, associando suas proposições ao paradigma formativo crítico e interpretando o seu conceito de práxis para o desenvolvimento e as aprendizagens dos professores.

Para tanto, realizamos os primeiros apontamentos sobre a formação docente e caracterizamos seus três modelos dominantes: o técnico, o prático e o crítico. Posteriormente, ao nos posicionarmos a favor do terceiro, discutimos as possíveis tessituras de seus princípios com os pressupostos freireanos, com ênfase nas implicações de sua compreensão de práxis para a formação docente e no seu compromisso com a transformação social.

Por fim, assinalamos a atualidade do pensamento freireano, especialmente em um contexto de agravamento dos quadros sociais pela pandemia e pela ingerência conservadora na contemporaneidade.

Modelos de formação docente: racionalidades em disputa

De acordo com Diniz-Pereira (2011), existem distintos paradigmas que disputam a primazia para nortear as formações inicial e continuada dos professores. Para o autor, os principais modelos que fundamentam tais conhecimentos e interesses se referem aos paradigmas técnico, prático e crítico. Apresenta-se aqui uma visão sumarizada, sintética, já que as racionalidades serão retomadas em seção posterior.

Diniz-Pereira (2011), compreende como principais características do entendimento técnico o treinamento de habilidades, de comportamentos e de metodologias para que os docentes transmitam seus conhecimentos, uma vez que eles são vistos como técnicos, que devem aplicar os saberes pedagógicos e específicos de um campo disciplinar em prol de seus alunos.

Em se referindo ao paradigma da racionalidade prática, este autor destaca que o professor é convidado neste modelo a refletir sobre suas práticas, pensando as intencionalidades e as relações sociais existentes. Diferente do técnico, neste o processo de ensino-aprendizagem é observado além de um controle e reprodução de teorias e comportamentos, como eram as prerrogativas behaviorista e técnica, por exemplo.

Ainda em relação aos modelos de formação discutidos por Diniz-Pereira (2011), merece destaque o da racionalidade crítica, que propõe, de forma geral, que a práxis tenha o papel mobilizador de interpretação da realidade, assumindo o professor uma função de quem problematiza e constrói conhecimentos em conjunto com os interlocutores, tendo em vista a sua inserção social e almejando um mundo menos desigual.

É importante ressaltar que tais modelos se imiscuem entre si, não aparecendo uma única racionalidade como orientadora das práticas docentes. São as ações dos professores e os arranjos pedagógicos que propõem, oferecem materialidade e reconhecimento para refletir qual tipo de modelo orienta sua práxis.

Desse modo, são percebidos no passar do tempo e com maior ou menor adesão, uma série de teorias e práticas que nos convidam a refletir sobre caminhos distintos aos dos modelos hegemônicos, que se pautam pelas ideias do mercado e pela racionalidade técnica. Logo, a emergência de horizontes não-hegemônicos encontra como óbice o momento político-econômico que se estende pela atualidade, que pauta de forma desregulamentada as políticas públicas educacionais para a formação docente, sobrepondo os interesses econômicos, pragmáticos e individuais para a educação.

No mesmo sentido, Freitas (2014) assinala para a atuação de organismos internacionais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, que agenciam em prol de interesses conservadores e econômicos, impactando as políticas públicas educacionais e a formação docente, quando forma um contingente de trabalhadores em função das demandas do mercado, reforçando toda gama de

desigualdades. Cochran-Smith et al. (2009), acentuam que as mesmas instituições apregoam e reforçam discursos que atribuem as melhorias da educação e da formação docente para os países pobres e/ou em desenvolvimento a um maior grau de tecnicidade. Implica dizer, focalizam o debate na defesa de maior uso instrumental de tecnologias, no desenvolvimento de habilidades neste âmbito e no incentivo ao fortalecimento das empresas formadoras privadas. Cumpre ressaltar que os interesses hegemônicos, tais como o do capital, se apropriam e se transvestem com bandeiras das lutas sociais, em prol de seus interesses econômicos e sociais.

Tal modelo tecnicista, pretendente neutro e apolítico, dos tais pacoteiros educacionais (FREIRE, 1993b), ao se apropriarem dos discursos reformistas deslocam os papéis dos verdadeiros agentes educativos: professores, estudantes, comunidade escolar, criando ao mesmo tempo a ilusão de que basta introduzir novas técnicas e tecnologias, bem como metodologias para que a transformação educacional se efetive. Afinal, as administrações autoritárias, ao se tornarem clientes das grandes corporações educativas privadas, nada mais fazem do que fugir da democracia como o diabo da cruz” (FREIRE, 1993b, p. 25).

Assim, princípios como da justiça social, da democracia e da gestão participativa - claramente de perfil contra hegemônico - são associadas com apoio da imprensa e de correntes negacionistas, ao ideário neoliberal, que reverbera pelo senso comum e por práticas governamentais.

Podemos exemplificar tal afirmação com dois acontecimentos recentes – embora reverberem de longo período histórico de sucessivos governos antidemocráticos e autoritários – que são os manifestos do movimento Escola sem partido e a contínua perseguição à Freire e sua obra, bem como aos que resistem revivendo e atualizando-o no mundo inteiro. Como efeito, vemos tomar mais força e forma a continuidade de uma pauta que transforma a educação em mercadoria, e que reendossa a divisão social do trabalho, ratificando as desigualdades e impossibilitando uma práxis transformadora, já que se efetivam as distâncias entre teoria e prática.

Com relação às políticas e as práticas que norteiam a formação docente, Imbernón (2010) infere que os processos formativos dos professores não impactam de forma linear e simultânea a qualidade da educação, embora alguns discursos paradoxais queiram fazer parecer. Nesse sentido, o autor (2010, p. 39) afirma que:

[...] há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe.

Imbernón (2013, p. 51), ainda propõe que esse tipo de formação é orientado por “uma racionalidade técnica que buscava com afinco na pesquisa educativa ações generalizadoras para levá-las aos diversos contextos educativos”. Esse modelo, ao tentar

garantir a universalidade dos currículos e práticas, travestidos novidade e modernidade, silenciam o fato de que “a educação é um evento histórico [...] que muda no tempo e no espaço”, o que implica dizer que “é um engano [...] que uma nação, um estado, pense que se pode educar outras sociedades e outros povos [...]. A experiência não pode ser exportada, ela só pode ser reinventada” (FREIRE, 2016, p. 26-27).

Vaillant (2003) e Zeichner (2006), que trabalharam com as temáticas de políticas, práticas e formação de professores na América Latina e nos Estados Unidos respectivamente, endossam a crítica que os modelos hegemônicos orientados pelas perspectivas técnica e de mercado, não fomentam a transformação social nem a formação de uma sociedade mais equitativa. Isso, pois, no paradigma vigente, os discursos assinalam que a formação docente deve ser desconectada da realidade vivida e produzida ou por postular que a comunidade, os sujeitos e as instituições não influem nas dinâmicas dos trabalhos dos professores.

Produções como as de Serbino *et al.* (1998), Gatti e Barreto (2009), André (2010) e Gatti, Barreto e André (2011) sobre a formação docente brasileira, apontam que é a partir de 1990 que as práticas dos professores ganham destaque nas pesquisas do campo, uma vez que elas corroborariam com a compreensão dos desafios do trabalho e das próprias ações dos educadores, vislumbrando que não ocorressem retrocessos em uma dimensão da formação prática e/ou crítica, bem como das suas repercussões gerais pela educação básica, por exemplo.

Assim, autores como Giroux (1997), Freire (2001), Nóvoa (2009) e Zeichner (2011), vão ser alguns exemplos de teóricos, que entre outros, postulam a necessidade de pensar a formação docente para além dos modelos hegemônicos, focando o desenvolvimento da autonomia e da práxis crítica comprometida com a mudança social. Nesse sentido, destacamos parte do prefácio escrito por Giroux, na obra *Pedagogia da Solidariedade* (FREIRE; OLIVEIRA, 2016, p. 17-19) em que o autor chama a atenção para que mantenhamos a esperança na era do descartável, pois:

Para Freire a esperança é uma prática de testemunho, um ato de imaginação moral que encoraja educadores progressistas e outros a firmarem-se na margem da sociedade, de pensar para além das configurações de poder existentes para que se possa imaginar o impensável em termos de como viver com dignidade, justiça e liberdade. A esperança demanda ancorar-se em práticas transformativas e das tarefas do educador progressista [*acrescentamos, de uma educação progressista*] é “desvelar oportunidades para a esperança, sejam quais forem os obstáculos”.

Tal “política da esperança”, exige posições não doutrinárias, bem como uma pedagogia “que se auto localiza na linha divisória onde as relações de dominação e opressão, poder e falta de poder continuam a ser produzidas e reproduzidas. Entendendo que a primeira tarefa da política dominante é tornar o poder invisível” (FREIRE; OLIVEIRA, 2016, p. 19). No contexto atual, marcado pela pandemia do coronavírus, podemos

constatar a materialidade desse poder no aumento da desigualdade e da indiferença frente aos milhões de brasileiros oprimidos pela doença e pela fome.

Pensadores como Giroux e Nóvoa demonstram a reconhecida contribuição de Freire para o cenário mundial, tanto pela constante atualização e ressignificação de sua obra no debate político, social, econômico e educacional na contemporaneidade, especialmente em um momento que se observa no Brasil um governo conservador, consolidado após o golpe político-midiático-jurídico de 2016 (MATTOS; BESSONE; MAMIGONIAN, 2016). Podemos dizer que, pretensamente, há uma série de deslocamentos, nos discursos conservadores, de categorias como ideologia e doutrinação, atribuindo tais compreensões aos escritos de Freire.

E por fim, uma política de governo que escancara a opção pela morte e pela barbárie, com a não gestão da crise pandêmica, em um momento que os dados registram quase seiscentas mil mortes desde o início da pandemia, no contexto de escrita e revisão do presente artigo, e marcas de quase quatro mil óbitos diários, em momentos de auge do quadro pandêmico. Portanto, as proposições de Freire nos convidam para pensar no futuro, que mesmo incerto e provável, seja marcado pela defesa democrática e pela justiça social. É também nesse sentido, que com base em Mbembe (2018) adota-se a ideia de necropolítica, que é quando o Estado dispõe como aceitável a morte de determinados grupos e/ou corpos, naturalizando a vulnerabilidade e a diferenciação das pessoas.

Destarte, o texto discutirá as propostas de Freire para a formação docente, considerando a miríade de aspectos envolvidos nas teorias, nas práticas e nas possíveis respostas para os desafios que se apresentam na formação e no trabalho. Para tanto, além das seções introdutória e de considerações finais, o presente texto apresenta as discussões da racionalidade crítica para a formação docente, os pressupostos da práxis de Freire, ancorados em um modelo contra hegemônico e no desenvolvimento formativo da docência para a justiça e a transformação social.

A racionalidade crítica na formação de professores

A presente seção propõe discutir de modo mais aprofundado as três racionalidades que pautam conscientemente ou não, as pesquisas e os modelos de formação docente no Brasil e no exterior: a técnica, a prática e a crítica, supracitados anteriormente. Para atingir ao objetivo deste estudo refletimos com maior ênfase acerca da perspectiva formativa crítica, em função de sua interface com as propostas de Freire.

O modelo da racionalidade técnica se baseia na epistemologia positivista que preconiza o papel do professor como um aplicador de técnicas, de teorias. Para Schon (1983), o docente nesse paradigma é entendido como um técnico, que coloca em prática os conhecimentos pedagógicos e específicos de um campo disciplinar na sala de aula. O paradigma técnico é um dos mais consolidados no mundo, presente em distintos

currículos, já que instituições como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, por exemplo, preconizam reformas conservadoras e de interesses do mercado no campo de formação docente (DE TOMASSI; WARDE; HADDAD, 1996).

No avançar das discussões, os pesquisadores percebem a necessidade do alinhamento de pressupostos considerados teóricos e práticos, bem como o reconhecimento que os professores, mesmo diante de incertezas, refletem sobre suas práticas educativas. Nesse sentido, propõe-se a racionalidade prática, que para Carr e Kemis (1986), não se reduz ao controle de aplicações de técnicas para a aprendizagem, mas sim, marca um processo de aprendizagem profissional com base na avaliação das próprias experiências, ações como docente. Logo, o pressuposto da prática é antagônico ao espectro positivista, buscando então, romper com uma lógica tradicional vigente.

Entretanto, os próprios Carr e Kemis (1986) e Elliot (1991) já indicam que instituições econômicas internacionais e conservadoras já se apropriaram da categoria de racionalidade prática, como forma de adequação aos processos educativos estarem mais próximos aos interesses do mercado, como a formação de mão de obra barata e não especializada.

Perante o quadro, Carr e Kemis (1986) concebem que, com base em uma releitura das teorias da Escola de Frankfurt, principalmente das ideias da ciência sócio crítica do filósofo Jurgen Habermas, as visões técnica e prática acabam por se assemelhar, já que ambas pretendem alcançar objetivos educacionais complexos de forma restrita: ora pelo enfoque em um conjunto de habilidades e comportamentos, ora pela autonomia e deliberações profissionais. Desse modo, Carr e Kemis (1986, p. 183) afirmam que:

Enquanto os pesquisadores positivistas da educação podem frequentemente ser descritos como “objetivistas”, enfatizando a natureza objetiva do conhecimento como independente do observador, e pesquisadores interpretativistas da educação podem ser descritos como “subjetivistas”, enfatizando a compreensão subjetiva do ator como base para a interpretação da realidade social, pesquisadores críticos da educação, incluindo aqueles que atuam na pesquisa-ação, adotam uma visão de racionalidade dialética. Portanto, [...] tais pesquisadores tentam descobrir como situações são forjadas por condições “objetivas” e “subjetivas” e procuram explorar como tais tipos de condições podem ser transformadas.

Logo, os autores (1986) compreendem que não são os paradigmas técnico e prático capazes de transformar a ordem social. Da mesma forma, os pesquisadores apontam que a perspectiva dicotômica de teoria e prática, por sua vez, também não são capazes de pensar a alteração da ordem social vigente. Nesse sentido, é a visão crítica, comprometida com a mudança da sociedade e da educação, que se configura como um horizonte a ser seguido.

Carr e Kemis (1986) afirmam que a racionalidade crítica precisa ser compreendida dentro dos seus aspectos sócio históricos, já que a formação deve ser compreendida

como uma atividade social, política e problemática, uma vez que possuem relações, consequências e implicações sociais com os demais sujeitos, com o tempo e com o meio. Nas palavras dos autores (1986, p. 156):

Ela [racionalidade crítica] carrega uma visão de pesquisa educacional como análise crítica que direciona a transformação da prática educacional, os entendimentos sobre educação, e os valores educacionais daqueles envolvidos no processo, e as estruturas sociais e institucionais as quais fornecem o esqueleto para sua ação. Nesse sentido, uma ciência da educação crítica não é uma pesquisa sobre ou a respeito de educação, ela é uma pesquisa na e para a educação.

Dessa forma, Carr e Kemis (1986) analisam os professores na perspectiva crítica como pesquisadores de suas práticas pedagógicas e dos currículos, uma vez que adotam uma postura de problematização diante de suas próprias experiências, desenvolvimentos e aprendizagens. Para esses autores (1986, p. 40) são os professores que:

[...] ajudam a estabelecer comunidades críticas de pesquisa no ensino, no currículo e na organização da escola, e administração de grupos dentro da escola, da escola como um todo ou entre escolas. Essa auto-reflexão crítica, empreendida em uma comunidade auto-crítica, usa comunicação como um meio para desenvolver um sentido de experiência comparada, para descobrir determinantes locais ou imediatos sobre a ação pela compreensão dos contextos dentro dos quais outros trabalham e convertendo experiência em discurso, usando a linguagem como auxílio para a análise e o desenvolvimento de um vocabulário crítico o qual fornece os termos para a reconstrução prática.

A racionalidade crítica entende o professor como um mediador e propositor de questões, não circunscritas ao campo disciplinar que atua, como também dispunham os paradigmas técnico e prático, mas como, quem levanta problemas sobre o trabalho e suas práticas, ressaltando a perspectiva intrinsecamente política da formação crítica.

Para Shor (1992), a proposição de dúvidas e de questões encontrou lugar profícuo e de destaque nas teorias acerca da experiência e da democracia do filósofo norte-americano John Dewey e da epistemologia genética do biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget. Porém, foi Freire com a disposição de uma metodologia da problematização, que explicitou o compromisso político da educação e do educador, propondo, a partir do levantamento de questões, um diálogo crítico com os interlocutores. Fazer perguntas para Freire, é desenvolver uma pedagogia. Nesse sentido, Shor (1992, p. 31) advoga que:

Como pedagogia e filosofia social, o levantamento de problemas enfatiza relações de poder em sala de aula, na instituição, na formação de critérios padronizados de conhecimento e na sociedade como um todo. Ela considera o contexto social e cultural da educação, perguntando como a subjetividade do estudante e suas condições econômicas afetam o processo de aprendizagem. A cultura do estudante bem como a desigualdade e a democracia são temas centrais para educadores “levantadores de problemas” quando eles examinam cuidadosamente o ambiente para a aprendizagem.

Para Freire, o levantamento de questões serve para que tantos alunos como professores problematizem as naturezas de suas aprendizagens, as relações de poder presentes e os contextos temporais e espaciais em que tais interações são produzidas.

Portanto, retorna-se a ideia de que os docentes e discentes são pesquisadores de suas práticas e dos currículos, com o objetivo de propor uma construção epistemológica democrática.

Alguns autores vão propor uma subdivisão de modelos formativos baseados no paradigma da racionalidade crítica. Liston e Zeichner (1991), defendem a visão sócio reconstrutivista, que entende a educação como meio da promoção da igualdade e da justiça social. Hooks (2013), concebe a educação de forma aliada ao ativismo e a militância políticas, refletindo no modelo emancipatório e/ou transgressivo, caminhos para o professor subverter ordens tradicionais vigentes, abrindo possibilidades para a construção de novos itinerários formativos. Para Carson e Sumara (1997), a formação docente deve ser tratada a partir de uma lógica da pesquisa-ação que propõe no paradigma ecológico crítico, a possibilidade de romper e propor uma outra sociedade, menos desigual, e portanto, transformada.

Como vimos, as três racionalidades aqui debatidas apontam para uma multiplicidade de modos de se propor e de se analisar a formação docente, demonstrando deslocamentos de discursos e práticas que precisam ser considerados ao optarmos ou defendermos determinadas perspectivas.

Ao nos filiar aos perspectivas críticas de formação docente, enfocamos a discussão nas contribuições de Freire, como pensador brasileiro e latino-americano reconhecido mundialmente, pois concordamos com ele quando este não cessa de dizer que “a experiência não pode ser exportada” (2016, p. 27)” e que “a educação não pode ser somente técnica [...] tem que ser política” (p. 38).

Tendo em vista essas compreensões, discutimos posteriormente as ideias freireanas sobre formação de professores, partindo da problematização e do sentido da necessidade da práxis.

A práxis de freire e a formação docente: um modelo contra hegemônico

Nesta seção, apresentamos algumas sinalizações acerca da perspectiva de práxis em Freire para os processos formativos dos professores. Em função da sua trajetória, práticas e interlocutores tão diversos, a questão da formação docente em Paulo Freire se apresenta de modo distinto e holístico.

A categoria da práxis, desenvolvida na obra *Pedagogia do Oprimido*, situa a educação como uma das formas de “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2013, p. 52). Conforme Carvalho e Pio (2017, p. 432), os sentidos sobre a práxis recebem em Freire conotações diversas: “ora evoca a categoria da práxis de forma isolada, ora a utiliza de forma adjetivada: práxis libertadora, práxis autêntica, práxis revolucionária e práxis verdadeira”. Em defesa de uma educação problematizadora, o educador preconiza a libertação dos mecanismos de opressão,

sobretudo em países colonizados, como finalidade da ação e reflexão sobre a realidade concreta e historicamente produzida e situada (FREITAS; FORSTER, 2016).

Freire alinhava as questões sobre formação docente, com base nos princípios da democracia, do diálogo, da construção epistemológica e da práxis, evidenciados por uma escrita acessível e que enfoca a dimensão política da educação. Assim, realiza uma proposta que possui dimensões antropológicas, sociopolíticas e filosóficas sobre o saber fazer docente, que legaram nas décadas de 1980 e 1990 contributos para a reflexão das práticas, do processo de ensino-aprendizagem e da formação de educadores.

Tendo em vista a vasta produção do autor, algumas obras, entre tantas outras que poderiam ser citadas, elaboram sobre a docência e suas dinâmicas formativas, sendo destacadas aqui: *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática* (1996), *Educação na cidade* (2001), *Política e Educação* (1993a), *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993b) e *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (1987), esse último escrito em conjunto com o professor Ira Shor.

Paulo Freire ofereceu destaque para pensar a formação docente de modo continuado, permanente, reconhecendo que o desenvolvimento profissional e a aprendizagem da docência se dão ao longo de toda vida. Nesse sentido, o autor (2001, p. 80) afirma que:

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir.

A proposição da formação permanente para Freire implica a consciência do seu inacabamento, constituindo o professor como um ser igualmente inacabado, O inacabamento ou o movimento do vir-a-ser é marca de nossa humanidade, nos impelindo a buscar e a construir novos conhecimentos.

Nesse sentido, o exercício epistemológico é uma característica ontológica do ser humano, que evidencia o protagonismo dos sujeitos na escrita da história, bem como o comprometimento e a insatisfação perante as desigualdades, que oprimem e retiram a humanidade das pessoas. Conforme o autor (1993, p. 22-23):

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas *saber que vivia*, mas *saber que sabia* e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Freire marca a posição de uma formação que deve contemplar a reflexão na/sobre a ação, priorizando as práticas cotidianas e propondo uma práxis que relacione os aspectos teórico-epistemológico da profissão com a vida e o trabalho dos professores.

A junção entre teoria e prática fomenta a consciência crítica, na direção que reconhece a escola como espaço de formação e de aprendizagem, bem como a partilha de experiências dos pares, faz com que se reflita e se repense a própria formação, as próprias práticas. O trabalho coletivo e o diálogo são as principais marcas das proposições de Freire, primando a construção de conhecimento de modo democrático, integrando a escola e a universidade como parceiras na formação e o estabelecimento escolar como lócus do processo de desenvolvimento continuado.

Cumprir destacar que Paulo Freire assumiu a responsabilidade pela gestão das políticas públicas educacionais na gestão da prefeita Luiza Erundina, na época filiada ao Partido dos Trabalhadores, entre os anos de 1989-1992. Freire, respondendo às demandas do secretário de Educação Mário Sérgio Cortella, cuidava da organização dos cursos de formação permanente para os docentes da rede municipal paulista. Nesse período citado, o educador pernambucano coordenou uma série de Cadernos de Formação, utilizados pelos grupos de professores, bem como os Núcleos de Ação Educativa (NAEs) e a Diretoria de Orientação Técnica (DOT) (SAUL; SAUL, 2016).

Ressaltamos as experiências de Freire nos âmbitos ensino, pesquisa, extensão e gestão, em várias instituições e contextos no Brasil e em outros países. Entretanto, o exemplo da experiência na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, além de oferecer uma ilustração da práxis formativa para os docentes, teve, como todos os seus demais projetos, reconhecimento e repercussão prática na vida e na formação dos sujeitos. Nas palavras de Gatti e Barreto (2009, p. 202):

O Projeto Grupos de Formação desenvolvido pela Secretaria Municipal de São Paulo, entre 1989 e 1992, atingiu todas as escolas e adotou uma dinâmica de formação continuada que favoreceu o protagonismo do professor e da escola. O fator favorável à implementação do projeto foi a criação de um estatuto do magistério que previa 40 horas de trabalho semanais, sendo 20 em sala de aula e 20 dedicados a estudos, planejamentos, formação, remunerados. Estudos sobre processos de formação continuada com perfil semelhante, realizados em sistemas municipais, revelam seu alto potencial para induzir modificações significativas na educação local, mas seus efeitos positivos podem ser limitados em decorrência de situações de alternância de poder e mudanças programáticas de governo.

Portanto, as autoras (2009) apontam que as propostas de Freire realizadas no âmbito do município de São Paulo influenciaram outros programas de formação. O componente político e a relação com os movimentos sociais, marcam a postura progressista e a relevância da formação dos profissionais da educação em serviço, de modo contínuo.

A formação docente a justiça e a transformação social

A presente seção faz um apanhado conceitual das categorias justiça social e transformação social, sinalizando pontos de toque e de afastamento aos pressupostos teóricos para a formação docente em Freire.

Zeichner (2004) em um extenso levantamento e análise das produções especializadas norte-americanas, identifica que em mais de sete décadas, uma série de programas voltados para a formação docente, denominam em seus currículos que se ancoram em pressupostos da justiça social para o desenvolvimento de professores. Para ele, desde a década 1980, com a emergência dos pressupostos da reflexão para a formação de educadores, se tornou recorrente a ligação entre os elementos formativos e a justiça social, mesmo ainda que de forma indefinida. Mesmo admitindo que os termos podem evocar sentidos amplos e diferentes correspondentes, e que a literatura não possui um consenso para a discussão, é ponto pacífico, afirma o autor, que se analise quais sentidos de justiça social estão sendo preconizados.

Por isso, Zeichner (2004) evidencia que a reflexão acerca da formação docente e da justiça social são necessárias, uma vez que são percebidas, por vezes, incongruências, entre os discursos e as práticas de tais programas formativos, no contexto norte-americano.

Uma questão central para esse debate, quando nos referimos à Freire, é a categoria justiça social historicamente utilizada por grupos, organizações e sindicatos populares, progressistas, comprometidos com a transformação da realidade social, tal qual pregou a pedagogia freireana. Entretanto, a luta pela igualdade, por condições pareadas a todos, sem distinções, é cada vez mais apropriada pelos interesses neoliberais e conservadores, que se utilizam do termo justiça social para pregar sobre a pretensa liberdade de consumo e competição na sociedade capitalista, baseada na falácia da meritocracia. Portanto, a justiça social para os grupos conservadores se relaciona com as demandas das grandes empresas para a formação de mão de obra, para o consumo e para uma sedução discursiva do êxito econômico, que desconsidera as realidades objetivas das desigualdades.

O que se propõe aqui é que a justiça social é uma posição política antagônica aos princípios conservadores e neoliberais, justamente por questionar o status quo das desigualdades, marcando uma postura combativa em prol do desenvolvimento mais justo da sociedade. Assumir uma posição contrária à ordem vigente, assinala para a oposição ao capitalismo, as ideias imperialistas, ao patriarcado, ao racismo, a aporofobia³, a homofobia, ao capacitismo e a todo tipo de violência e barbárie.

³ Relativo a uma postura hostil, de repulsa a sujeitos pobres, menos favorecidos socioeconomicamente e/ou em condição de miséria.

Por mais que a categoria justiça social seja explicada em seus significados preconizados e encontre correspondente nas ideias de Freire, em acordo com Diniz-Pereira e Soares (2019), utilizar-se-á a ênfase na ideia de transformação social na obra freireana. Cumpre destacar que não se trata de uma relação de antinomia entre justiça e transformação social, mas que o segundo termo é mais representativo do caráter intrinsecamente político da educação. Da mesma forma que o termo justiça social é problemático por ser apropriado pelos interesses do capital, o conceito de inclusão social dos educadores, tema recorrente no contexto brasileiro, também pode se revelar problemático, em razão das desigualdades e dos interesses hegemônicos do capital.

Logo, o entendimento chancelado aqui é o de pensar as ideias de Freire a partir do entendimento de transformação social, marcando uma posição contrária ao avanço reacionário conservador, bem como sinalizando para o reconhecimento dos processos violentos e históricos que apagam as diferenças, transformando-as em desigualdades (DINIZ-PEREIRA; LEÃO, 2008).

A base da sociedade capitalista, que se assenta em todas as desigualdades e violências supracitadas, têm a exclusão e os antagonismos de classe como marcas idiossincráticas principais, encontrando na justiça e/ou na inclusão social, um percurso discursivo assumido pelas elites políticas e econômicas como um horizonte que será seguido, mas nunca efetivado. Por isso, fazendo alusão aos grupos de camada popular, trabalhadores analfabetos e demais segmentos marginalizados, que foram parceiros de interlocução e aprendizagens para Freire, a transformação social, encontra nas lutas e nos anseios de tais trabalhadores, agência e destino sociais e coletivos para uma vida melhor e para a liberdade. Esta última compreendida como “é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca” (FREIRE, 1987, p. 68).

Portanto, reiteramos a imprescindibilidade de uma formação com e não para os professores, bem como um espaço formativo que articule educação e sociedade, em prol da restituição do reconhecimento de dignidade e de humanidade para aqueles considerados aquém dos direitos básicos, essenciais.

Destarte, por mais que no horizonte se aprumem os desafios e os limites dos processos formativos, dos seus sujeitos e das suas instituições, em um contexto de desigualdades próprias do capital, o texto aponta alguns indícios de possibilidades, mesmo sem respostas formuladas, são deixadas para a reflexão e para a práxis coletivas educacionais e de formação de professores.

Considerações Finais

O presente artigo buscou refletir sobre os aspectos concernentes aos modelos de formação de professores, buscando uma aproximação da temática com as proposições freireanas. Ao apresentarmos os paradigmas que norteiam a formação docente

enfaticamos o modelo crítico, na direção da proximidade com os ideais defendidos por Freire, aos quais nos filiamos. A discussão sobre os elementos da práxis freireana e suas interseções com os processos e as dinâmicas formativas dos professores. Ao fim, debateu-se a interlocução dos conceitos de justiça e de transformação sociais, em seus termos teórico-metodológicos e seus pontos de toque e de afastamento com as proposições de Freire.

A problematização proposta como pilar do sentido formativo em Freire, possibilita recriar, reinventar e materializar outras práticas, outras teorias, uma vez que os conceitos e as categorias postos advêm das realidades construídas, relacionais e políticas dos sujeitos e dos contextos.

Consideramos que os princípios educativos e formativos discutidos nas obras aqui abordadas nos fornecem subsídios para uma atualização e recriação nas pesquisas e nas práticas de formação docente que considerem os aspectos concretos do tempo, do espaço e dos sujeitos, evidenciando assim, a atualidade de sua obra. Portanto, é com a visão da pesquisa, entendida como prática de problematização das ações e dos currículos, e com a postura de comprometimento com os aspectos sociais, que se pode efetivar a formação permanente proposta por Freire, baseada em uma mirada crítica das realidades educacional e social.

Nessa direção, a formação docente proposta por Freire, além de considerar aspectos éticos, políticos e das práticas profissionais, evoca a relevância da crítica, como marca da humanidade frente ao compromisso de construir um mundo melhor para todos. Logo, fundamentados em um horizonte de possibilidades calcadas na recriação e na práxis social construída coletivamente, reafirmamos a sempre necessária postura de enfrentamento das desigualdades, das injustiças, das violências e da pretensa ideia de neutralidade.

Por conseguinte, encerramos esse estudo de caráter bibliográfico, convidando as instâncias formativas e os/as docentes a buscarem caminhos alternativos na e para a formação de educadores. Caminhos estes que sejam igualmente compreendidos como atos de resistência, sobretudo nesse momento de constante perseguição à Freire e à educação nacional, acrescida de desinvestimento público.

Referências

- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo de Afonso. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, p. 6-18, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.
- CANAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUSFCar, 2007. p. 139-152.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Becoming critical: education, knowledge and action research**. London: The Falmer Press, 1986.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** Brasília, v. 98, n. 249, 2017, p. 428-445. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812017000200428&lng=en&nrm=iso. Acesso em: abril de 2021.

CARSON, Terrance; SUMARA, Dennis. (Org.). **Action research as a living practice**. New York: Peter Lang, 1997.

CELANI, Maria Antonieta Alba. A educação continuada do professor. **SBPC Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 158-163, fev. 1998.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; FURLONG, John; BRENNAN, Marie. (Ed.). **Policy and Politics in Teacher Education: International Perspectives**. London: Routledge Taylor & Francis, 2009.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: ZEICHNER, Kenneth; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011. p. 11-38.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo. (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; SOARES, Leôncio José Gomes. Formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, n. 21, p. 1-23, 2019.

DE TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

ELLIOT, John. **Action Research for Educational Change**. Buckingham: Open University Press, 1991.

ESTRELA, Maria Teresa. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 43-64.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana; OLIVEIRA, Walter. **Pedagogia da solidariedade**. 2ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: paz e terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993a.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 1993b.

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

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREITAS, Luís Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais.

Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

Disponível em:

<<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594/8857>>.

Acesso em: março de 2021.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; FORSTER, Maria Margarete dos Santos. Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 55-69, jul./set. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

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

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2013.

LISTON, Daniel; ZEICHNER, Kenneth. **Teacher Education and the Social Conditions of Schooling**. New York: Routledge, 1991.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2013.

MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz. **Historiadores pela democracia. O golpe de 2016: a força do passado**. São Paulo: Alameda Editorial, 2016.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio. Notas sobre um regresso adiado. **Educação, sociedade e culturas**, Porto, n. 10, p. 155-174, 1998. Disponível em:

<<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC10/10-dialogos.pdf>>. Acesso em: abril de 2021.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SERBINO, Raquel Volpato; RIBEIRO, Ricardo; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; GEBRAN, Raimunda Abou (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

SHOR, Ira. **Critical teaching and everyday life**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

VAILLANT, Denise. **Formação de Formadores**: estado da prática. [S. l.]: PREAL, 2003.

Disponível em:

http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_formadores_estado_practica_vaillant_p_ortugues.pdf. Acesso em: março de 2021.

ZEICHNER, Kenneth. Different conceptions of teacher expertise and teacher education in the USA. **Education Research and perspectives**, Crawley, v. 33, n. 2, p. 60-79, 2006.

ZEICHNER, Kenneth. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: ZEICHNER, Kenneth; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011. p. 61-84.

Recebido: 22.07.2021

Aprovado: 01.11.2021

O Intelectual Orgânico como Educador Popular: aproximações entre as ideias de Antonio Gramsci e Paulo Freire

The Organic Intellectual as a Popular Educator: approximations between Antonio Gramsci and Paulo Freire ideas

Flávia Ribeiro Amaro¹

Resumo

O presente artigo visa levantar e discutir aproximações entre as ideias de Antônio Gramsci sobre o papel do “intelectual orgânico” e de Paulo Freire sobre o papel do “educador popular”. Para tanto, foi realizada uma análise nas obras de ambos os autores, buscando por pontos de convergência em suas formulações teóricas sobre a relação estabelecida entre educação, cultura e política na dinâmica de vida das sociedades. Para ilustrar a questão, comenta-se sobre a atuação de intelectuais brasileiros engajados nos movimentos sociais de esquerda cristã ecumênica, pautados pelos pressupostos da Teologia da Libertação e comprometidos com a implementação do método de alfabetização de adultos “Palavra-Geradora” junto às Comunidades Eclesiais de Base.

Palavras-chave: Intelectual orgânico. Antonio Gramsci. Educador popular. Paulo Freire. Teologia da Libertação.

Abstract

This article aims to raise and discuss approximations between the ideas of Antonio Gramsci about the role of the "organic intellectual" and Paulo Freire on the role of the "popular educator". To this end, a bibliographic dimensioning was conducted in the work of both authors, seeking points of convergence in their theoretical formulations on the relationship established between education, culture, and politics in the dynamics of life of societies. To illustrate the issue, it comments on the performance of Brazilian intellectuals engaged in the social movements of the ecumenical Christian left, guided by the assumptions of Liberation Theology, and committed to the implementation of the adult literacy method "Word-Generator" with the Basic Ecclesial Communities.

Keywords: Organic intellectual. Antonio Gramsci. Popular educator. Paulo Freire. Liberation Theology.

Introdução

Em 2021, celebramos os cem anos de nascimento do patrono da educação

¹ Doutora em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: flavia.ramaro@gmail.com.

brasileira², Paulo Freire (1921-1997). Em razão dessa data comemorativa, pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento científico sentem-se instigados a revisitar o legado freiriano e retomar a discussão sobre os principais pressupostos teóricos de suas obras. Sobretudo, em se tratando desses tempos em que experimentamos a sensação de estarmos retrocedendo aos mesmos moldes conservadores e obscurantistas que estiveram em voga durante as décadas de 1960 e 1970.

Sentimo-nos convocados a rever as estratégias encontradas pelo educador e seus pares para o enfrentamento das imposições ideológicas e culturais das classes dominantes, levadas à cabo durante o processo de implementação do método de alfabetização de adultos, com o intuito de descobrir pistas que possam nos auxiliar a melhor compreender e atravessar a crise político econômico e sociocultural a qual nos encontramos atualmente.

Segundo atesta Faustino Teixeira (1988), o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire capacitava seus aplicadores à alfabetizar os alunos num curto espaço de tempo, por volta de 40 horas. Sua estratégia metodológica consistia em,

Partia-se do levantamento do universo vocabular dos educandos, escolhiam-se determinadas palavras desse universo, marcadas de experiência vivida, até se chegar a descobrir as sílabas, as letras e as dificuldades silábicas específicas de seu idioma. Neste processo identificavam-se determinadas ‘palavras geradoras’ que serviam de material inicial para a descoberta de novas palavras (por exemplo, a palavra geradora ti-jo-lo). As palavras geradoras referendavam uma situação concreta do educando, o que levantava uma discussão em torno da realidade de cada palavra. Estas apontavam questões e temas a serem aprofundados com os animadores (temas geradores). Na medida em que o educando conscientizava-se, através do diálogo crítico, penetrava o universo da alfabetização. O aprendizado das técnicas de ler e escrever associava-se intimamente à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando. (TEIXEIRA, 1988, p. 101)

O cenário vigente no Brasil, coloca-nos às voltas com problemas semelhantes aos que motivaram Antonio Gramsci (1891-1937) a desenvolver, na Itália, os pressupostos de seu pensamento crítico, voltado ao questionamento da arbitrariedade imposta pela hegemonia ideológica e cultural da burguesia. Segundo Ayala, Ignez e Ayala (1987, p. 47), as obras de Antonio Gramsci começaram a ser publicadas no Brasil em 1966, sendo que sua “importância para a discussão de cultura e cultura popular, vinculada às relações de dominação política, é inegável”.

Assim, o presente artigo visa apresentar brevemente as ideias do sociólogo italiano Antonio Gramsci, responsável por expandir o referencial teórico marxista e por influenciar diretamente no pensamento de Paulo Freire e, por extensão na orientação ideológica, metodológica e prática dos movimentos sociais ligados aos projetos de cultura e educação popular no Brasil.

² Paulo Freire foi declarado patrono da educação brasileira, tal como atesta-se na Lei nº 12.612 de 13/04/2012.

Contextualização do problema

Há sessenta anos, entre 1960 e 1961, Paulo Freire liderava a sua primeira equipe nordestina ligada ao Serviço de Extensão Universitária da cidade de Recife, responsável por elaborar e aplicar o método de alfabetização de adultos conhecido como “Palavra-geradora” junto aos camponeses e proletários.

O projeto inicial previa a implementação de todo um sistema de ensino, que teria início na escola e desembocaria na universidade popular. Assim, o educador, em parceria com jovens intelectuais engajados nos movimentos sociais de esquerda cristã ecumênica, propôs-se a elaborar os termos de uma nova cultura popular, que irrompeu como estratégia política para a inserção das camadas subalternas da sociedade brasileira no cenário político das tomadas de decisão democráticas. Uma vez que, a aquisição da alfabetização se constituía-se como um fator condicionante para o exercício da cidadania através do direito ao voto impresso.

O sucesso da primeira iniciativa de aplicação do método Paulo Freire no município de Angicos, localizado no Rio Grande do Norte e denominado como “Centro Dona Olegarinha”, foi reconhecida e o governo de João Goulart financiou a sua ampliação para outros estados da nação. Sendo assim, animadores e agentes de cultura popular ficaram responsáveis por desenvolver e aplicar as metodologias pedagógicas inclusivas e problematizadoras junto aos membros das Comunidades Eclesiais de Base (CEB’s) no interior do País. De tal modo, a conquista da cidadania viria pela via do acesso à escola e à educação.

Centenas de alunos se alfabetizaram- e alcançaram o direito ao voto impresso. Contudo, com a deposição de João Goulart da presidência da república, a aplicação do método foi abortada e Paulo Freire, exilado, percorrendo diversos países, onde difundiu o seu método de ensino-aprendizagem. (TEIXEIRA, 1988)

Paulo Freire é aclamado entre intelectuais de universidades por todo o mundo. Sua obra é amplamente discutida e seu método largamente aplicado até os dias de hoje. O reconhecimento do valor de suas contribuições para a educação no exterior é notório. Entretanto, no momento presente, seguidores do Presidente Bolsonaro, influenciados ideologicamente por Olavo de Carvalho, esforçam-se por distorcer os méritos do legado de Paulo Freire para a educação brasileira. Suas ideias têm sido cada vez mais alvo de críticas e ataques nas redes sociais por parte de uma direita fundamentalista e autoritária, caracterizada por rechaçar o papel preponderante que a cultura e a educação desempenham para o pleno exercício da cidadania e para o bom funcionamento da sociedade.

O cenário político nacional tem trazido à tona novamente os tradicionais preconceitos de classe associados às parcelas elitistas da sociedade, que não veem com bons olhos a inserção e participação das camadas populares no cenário democrático.

Nesse sentido, evidencia-se que a emancipação das consciências histórica e política dos povos oprimidos não interessa aos setores dominantes, que buscam a todo custo perpetuar as desigualdades sociais e se manter hegemonicamente no poder.

Nesta gestão do Governo Federal, a educação tem sido a área mais atingida pelos cortes de investimentos públicos. Dentre todos os ministérios, o bloqueio de despesas orçamentárias para a pasta do Ministério da Educação foi o mais incisivo³. O que denota claramente a postura de perseguição e negação das benesses da educação.

Frente a esse contexto de crise política, cultural e educacional, e levando em consideração as contribuições de Antonio Gramsci e Paulo Freire, parte-se das seguintes questões: Qual o papel dos intelectuais nos processos de organização social? Como a sua atuação pode conferir a emancipação das consciências críticas e histórico- políticas das massas? Como a educação pode contribuir para o rompimento das lógicas de dominação e opressão?

Gramsci e Paulo Freire: confluências teóricas

Gramsci (1982) refletiu largamente sobre a função dos intelectuais nos processos de elaboração e difusão de uma nova cultura entre as classes subalternas. Segundo sua concepção, pode-se entender como “intelectual orgânico” aquele indivíduo que dispõe seu conhecimento em prol dos movimentos sociais, assumindo uma postura engajada politicamente e cujas atividades produtoras de sentido inserem-se na totalidade das relações sociais. Isto é, o intelectual deve procurar tornar-se parte do povo e promover a socialização do conhecimento entre ele. Partindo dessa premissa, faz-se necessário evidenciar que, para além do fato de um intelectual se dedicar predominantemente às atividades de estudo, pesquisa e produção textual, é imprescindível que a sociedade o reconheça como tal, que admita a indispensabilidade de sua função na divisão social do

³ Tal como pode-se verificar através das seguintes matérias reportadas pela mídia no dia 23 de abril de 2021: Reportagem de Francisco Brandão, editada por Wilson Silveira. **Orçamento 2021 é sancionado; Educação, Economia e Defesa têm os maiores cortes**. Brasília-DF: Câmara dos deputados. 23 abr. 2021. Política e administração pública. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/749955-orcamento-2021-e-sancionado-educacao-economia-e-defesa-tem-maiores-cortes/> . Acesso em: 24 nov. 2021; reportagem de Ana Krüger. **Educação concentra maior bloqueio de verbas do orçamento deste ano**. Uol, p. Online, 23 abr. 2021. Congresso em Foco: Governo. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/temas/educacao/educacao-concentra-maior-bloqueio-de-verbas-do-orcamento-deste-ano/> . Acesso em: 24 nov. 2021; reportagem de Cida de Oliveira. **Educação é a área mais atingida pelos cortes orçamentários de Bolsonaro**: O Ministério da Educação teve R\$ 2,7 bilhões bloqueados e R\$2,2 bilhões vetados pelo presidente. Rede Brasil Atual. São Paulo, p. Online, 23 abr. 2021. Educação. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2021/04/educacao-e-a-area-mais-atingida-pelos-cortes-orcamentarios-de-bolsonaro/> . Acesso em: 24 nov. 2021 e reportagem de Lorena Rodrigues. **Educação é a pasta mais atingida com cortes no orçamento**: Pasta perdeu R\$ 2,7 bilhões em recursos, seguida pelo Ministério da Economia, com R\$1,4 bilhão; em meio à pandemia Ministério da Saúde foi poupado. Terra, p. Online, 23 abr. 2021. Economia. Disponível em: <https://www.terra.com.br/economia/educacao-e-a-pasta-mais-atingida-com-cortes-no-orcamento,3934f8f5ccf2448193114d23e0b414k864he8k.html> . Acesso em: 24 nov. 2021.

trabalho. Espera-se que a postura adotada pelo intelectual seja aberta ao diálogo e livre de juízos de valor, num movimento dialético de troca de conhecimentos possibilitada pela esfera da escola. E que a comunidade reconheça a importância de sua atuação para a promoção das transformações socioculturais almejadas, agenciando assim, uma abertura sincera aos processos de aprendizagem por ele propostos.

Na perspectiva gramsciana, o processo educacional reivindica a demanda de uma íntima aproximação entre o “intelectual orgânico” e as classes populares, apontando para a elaboração de uma ‘Filosofia da Práxis’, onde os postulados teóricos e a ação prática encontram-se amalgamados.

Desse modo, para Gramsci (1982), a educação e a cultura instauram-se num campo de interação social no qual teoria e prática devem unir-se e confundir-se, de sorte que os processos educacionais envolvam, igualmente, a dimensão da ação social e a da ação política.

O autor se empenhou essencialmente em evidenciar a relevância do papel da cultura, da educação e dos intelectuais nos processos de transformação social. Em suas formulações a cultura é entendida como,

[...] organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista de consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função da vida, os próprios direitos e os próprios deveres. (GRAMSCI, 1976, p. 83)

Com sua análise sobre a noção de hegemonia, defende que exista, acentuadamente, um importante e indubitável nexos travado entre a política e educação manifesto na dimensão cultural. E nesse sentido, postula que a dominação do capitalismo não se realizava pura e simplesmente por intermédio da coerção de forças físicas e jurídicas, mas sim, igualmente e sutilmente, através da hegemonia das ideias. O que implica que a ideologia da classe dominante se vulgariza no senso comum a partir do cidadão médio por meio da linguagem, da moral, da educação e, especialmente, da cultura. Dessarte, tem-se que a hegemonia ideológica burguesa atua moldando as convicções e aspirações da classe trabalhadora, que em contrapartida, precisa se atentar para esse fato e promover rupturas com esse padrão injustamente arraigado. O autor constata que, embora a noção corrente de ideologia tenha aparecido mais amplamente associada à sua relação com a política, vale destacar que, ela encontra notório terreno de reprodução nos corriqueiros âmbitos da linguagem e da cultura.

Para Gramsci, o “intelectual orgânico” articula três aspectos fundamentais à sua práxis: a noção de que a socialização do conhecimento parte de sua expertise e iniciativa de partilha, considera a divisão socialmente admitida entre “cultura popular” e “cultura erudita” e postula que tanto o “trabalho concreto” quanto o “trabalho abstrato” propiciam a produção de uma filosofia espontânea.

Partindo desse viés de raciocínio, podemos fazer um paralelo entre as reflexões do autor sobre o papel do “intelectual orgânico” com o de “educador popular”, admitido

pelos pressupostos ideológicos do pensamento de Paulo Freire. De forma que, quando Freire defende a importância que o “educador popular” exerce para uma determinada comunidade, ele vai ao encontro com as ideias de Gramsci sobre o papel preponderante que o “intelectual orgânico” desempenha na sociedade. No qual o educador, a partir de seu posicionamento em relação aos alunos, compromete-se com a difusão horizontal do conhecimento, em detrimento de impor hierarquias e distanciamentos. Pois, tal como reitera Peter Mayo com relação ao entendimento de Paulo Freire sobre a função do intelectual: “[...] a sua concepção está mais na linha de análise de Gramsci sobre o papel que ele ou ela realiza tanto em apoiar/cimentar os arranjos hegemônicos existentes ou em desafiá-los.” (MAYO, 2018, p. 272).

Na concepção do educador brasileiro, o “intelectual orgânico” atuando como “educador popular” a que ele reconhece é aquele indivíduo que por intermédio da aplicação de um método transformador e contestador do *status quo* pautado por um diálogo conduzido pelo debate de temas políticos, elabora juntamente com seus educandos uma nova consciência crítica, comprometida com a implementação de transformações que se orientam “de dentro pra fora” e “de baixo pra cima” e cujos reflexos são experimentados no dia a dia dessas comunidades. Trata-se de uma educação contra a alienação e a favor da libertação.

Dessa forma temos que,

O educador crítico, no sentido de Freire, é um intelectual crítico que, dados seu preparo e sua competência, tem uma autoridade que é aceita pelos participantes do contexto educacional, mas que é suficientemente humilde e democrático para que essa autoridade não se degenera em autoritarismo. O educador crítico toma posição e dirige o processo de aprendizagem, despertando curiosidade epistemológica, mas deve estar aberto para reaprender de seus educandos, que oferecem diferentes perspectivas, muitas delas derivadas de sua respectiva localização social, que incidem sobre o objeto da coinvestigação. (MAYO, 2018, p. 273)

Sendo assim, se Gramsci (1982) questionou a arbitrária apropriação ideológica da cultura e da educação por parte da burguesia ao criticar a distinção correntemente feita pelos pensadores da época entre o “trabalho manual” - concreto e o “trabalho intelectual” - abstrato, defendendo que ambos os tipos de labores são produtores de uma filosofia espontânea que lhes é concernente e que, portanto, essa distinção assume caráter terminantemente ideológico. Paulo Freire (2019) entra em cena no Brasil fazendo afirmações similares, porém, adaptadas ao contexto nacional, em que se percebe a replicação dessa tendência à valorização das produções culturais espontâneas do povo, ao invés das costumeiras reproduções mecanizadas e irrefletidas da cultura hegemônica. Ao partir em defesa de uma educação popular pautada pela valorização das expressões culturais e semânticas elaboradas pelos sujeitos integrantes das camadas subalternas, Freire coaduna largamente com o pensamento do sociólogo italiano.

É nesse sentido que Peter Mayo afirma,

Antônio Gramsci via na educação e na formação cultural de adultos a chave para a criação da ação contra hegemônica. Ele considerava essenciais esses processos para que os grupos sociais subordinados se engajassem com sucesso na “guerra de posição” necessária para desafiar o Estado burguês e transformá-lo em um Estado que representasse interesses mais amplos. [...] O desafio é, a partir dos insights de Gramsci, desenvolver uma estratégia de educação de adultos que contribuirá para transformar a sociedade em uma outra que represente os interesses de todos aqueles grupos de pessoas que, sob as atuais circunstâncias ocupam uma posição subordinada na estrutura de poder. (MAYO, 2004, p. 53)

As reflexões gramscianas assinalam que cada grupo social possui sua própria estratificação intelectual e que em determinados momentos históricos certos grupos específicos sobressaem-se e subjugam outros. Para o autor, conforme destaca *Monasta*, “A função dos intelectuais “orgânicos” é a de liderar “intelectual e moralmente” a sociedade, por meio da educação e da organização da cultura, e não por meio dos tradicionais métodos de coação jurídica e policial.” (MONASTA, 2010, p. 23-24)

Com efeito, essa perspectiva compreende que todo homem e toda mulher estão inevitavelmente associados à condição de intelectual. Pois, Gramsci se empenhou amplamente em desconstruir a ideia de que a filosofia era produzida apenas por eruditos e que ficava, portanto, restrita a eles. Ele buscou desmistificar o papel intelectual exercido pelo sujeito simples, apontando para sua capacidade de se expressar autônoma e filosoficamente. Por esse ângulo, admite-se que todos os homens fazem filosofia, que são todos filósofos natos, pensadores de uma filosofia espontânea, habilitada a expressar-se a partir das próprias categorias de significação semântica e cognoscente, partindo de suas próprias cosmovisões e entendimentos sobre da realidade. Trata-se do fomento de uma filosofia originada no senso comum e que se vale substancialmente da cultura popular para sua criação e difusão.

A noção gramsciana de intelectual provém da análise das contradições, limites e repercussões da hegemonia ideológica para a configuração do pensamento do senso comum. E é justamente por essa razão que o autor pode servir como parâmetro epistemológico para a compreensão da função exercida pelos intelectuais na realidade brasileira, pois suas colaborações atuaram como inspirações à ação sociopolítica e educativo-cultural dos educadores populares.

As contribuições de Gramsci para o pensamento de Paulo Freire e, por extensão, para o pensamento dos intelectuais engajados nos movimentos sociais ligados aos preceitos da Teologia da Libertação, trazem precipuamente a concepção do papel desempenhado pelo “intelectual orgânico” frente ao novo processo cultural que se afirmava, aliando um movimento de organização prática e política ao desenvolvimento da abordagem teórica. De forma que, eles procediam a uma redescoberta do papel da cultura popular, passando a admitir que a cultura não se restringia especificamente ao domínio dos intelectuais acadêmicos, num movimento que passava a valorizar as manifestações espontâneas do povo oprimido.

Seus esforços baseiam-se na necessidade de se pensar a figura do educador, ou seja, o papel do “intelectual orgânico”, como competência privilegiada de concretização de uma educação voltada à emancipação do ser humano, priorizando uma educação que se estabelece numa via de mão dupla entre o professor e o aluno.

Gramsci na Itália, antes mesmo de Paulo Freire no Brasil, já defendia a necessidade da participação popular nos processos históricos de construção do pensamento, bem como, já valorizava as criações artísticas e culturais populares. Ao afirmar que todos os sujeitos são intelectuais, na medida em que elaboram, interpretam e compartilham de uma filosofia espontânea, construída por eles a partir de suas próprias categorias de significação cultural, o autor promove visibilidade a setores sociais marginalizados e considerados destituídos de uma cultura passível de ser reconhecida e analisada a partir de sua própria voz.

Intelectuais engajados e os movimentos sociais de cultura e educação popular

Pode-se afirmar que a crise política originada pelo Golpe Civil Militar, na segunda metade da década de 1960, foi um dos fatores que motivaram o educador Paulo Freire a desenvolver um método de alfabetização de adultos, associado à um projeto de conscientização política e histórica, comprometida com a inserção das camadas desprivilegiadas da sociedade brasileira no cenário democrático eleitoral. Para cumprir esse desafio, o professor contou com a colaboração de jovens intelectuais vinculados aos movimentos sociais. Pois, tal como defende:

Não existe conscientização se a prática não nos leva a acção consciente dos oprimidos como classe social explorada na luta pela sua libertação. Por outro lado, ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo consciencializam-se através do movimento dialético [...]. (FREIRE, 1978, p. 17)

Fruto da ação recíproca entre educador e educando, a educação popular constituía-se como uma esfera de formação ampla do sujeito sociocultural, denotando um processo de humanização e conscientização, aprimorando as dimensões de entendimento histórico-político e as habilidades laborais de cada sujeito envolvido nas dinâmicas de ensino-aprendizagem. O acesso ao conhecimento, a conquista da alfabetização e por decorrência da cidadania, as relações sociais travadas no interior desses núcleos de promoção da educação popular e as experiências artístico culturais contribuía para a emancipação do pensamento e o melhoramento da vida social desses camponeses e proletários assistidos.

As ideias de Paulo Freire influenciaram o pensamento de intelectuais pertencentes a diversos movimentos sociais brasileiros e latino-americanos vinculados à esquerda militante, que compartilhavam dos mesmos pressupostos cristãos e ecumênicos da Teologia da Libertação, tais como: a Juventude Universitária Católica (JUC), o Movimento de Educação de Base⁴ (MEB), a Ação Popular (AP), o Centro Ecumênico de

⁴ O MEB foi criado em 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em parceria com o

Documentação e Informação (CEDI) e a Igreja e Sociedade na América Latina (ISAL).

Tratava-se de uma juventude imbuída da responsabilidade da denúncia acerca das desigualdades sociais e envolvida na luta por transformações culturais, econômicas e sociopolíticas, que vislumbravam que o problema da falta de educação do povo brasileiro se dava em decorrência das arbitrariedades do Imperialismo excludente. E em contrapartida, acreditavam que somente a superação desses entraves através dos processos de educação e cultura popular conduziram à libertação.

Partindo dessa perspectiva, podemos asseverar que as práticas profissionais desenvolvidas pelos intelectuais engajados brasileiros, igualmente, encontravam correspondência de princípios ideológicos no que seria considerado o “intelectual orgânico” para Gramsci.

A preocupação com as causas dos povos oprimidos e com a implementação de um projeto de educação e valorização da cultura popular, aglutinavam o interesse desses jovens intelectuais militantes em torno de uma práxis emancipatória e engajada politicamente.

A partir de 1963, as ideias de *Paulo Freire* passaram a ganhar maior visibilidade e experimentam uma progressiva integração junto ao corpo teórico do MEB, que passou a aplicar o seu método pedagógico de alfabetização de adultos “Palavra-Geradora” nas CEB’s. Em setembro desse ano aconteceu no Recife, o “I Seminário de Alfabetização e Cultura Popular”, promovido pelo Ministério de Educação e Cultura, em que participaram 76 organizações que trabalhavam com alfabetização de adultos e cultura popular. Conforme atesta *Brandão*, “o pessoal do MEB pega o método *Paulo Freire* e transforma num sistema *Paulo Freire* mais indutivo” (BRANDÃO [entrevista concedida a] FERNANDES; ALVARENGA; SPIGOLON, 2017, p. 8).

A atuação dos integrantes do MEB nos processos de implementação do método de alfabetização de adultos elaborado por Paulo Freire junto às CEB’s espalhadas pelo interior do país, especialmente, nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste, foi de extrema importância. Pois, se foi Paulo Freire quem o elaborou, foram os agentes de cultura e de educação popular, entre animadores e coordenadores, quem o difundiram e o colocaram em prática. Foram eles que lidaram com os erros e os acertos das vias de fato da execução desse projeto.

Ao se disporem a aplicar e a vivenciar o método da “Palavra- Geradora” no dia a dia da vida dessas comunidades carentes, esses educadores inspiraram o próprio Paulo Freire para a produção de seu célebre livro, “Pedagogia do Oprimido” (2019). Haja visto que, o livro é originado, exatamente, dessas primeiras experiências educacionais desenvolvidas pelos agentes do MEB nas CEB’s.

A proposta dos educadores populares previa uma inversão cultural da sobressalência da orientação erudita e dominante sobre a cultura popular, num projeto que almejava a ruptura social das desigualdades e das injustiças acometidas às pessoas e comunidades populares. Neste momento os intelectuais engajados com a cultura popular dos anos 1960 propõem alternativas práticas para o enfrentamento desse quadro excludente. Nesse sentido, a ruptura inovadora que provocam busca repensar o processo cultural e o exercício da educação desde o seu interior, atuando como uma contribuição revolucionária na questão da participação de intelectuais militantes e comprometidos com as causas populares, no bojo de um projeto de libertação. (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016)

A ideia de uma educação desvinculada dos padrões mecanicistas e seculares convencionais, reconhecidos por conceber o processo de aprendizagem nos termos de uma irrefletida reprodução memorizada de sentenças vazias e descontextualizadas da vida real dos sujeitos, passou a ser veementemente criticada e como alternativa viável, delineava-se a proposta de uma educação inclusiva e pautada pelas próprias categorias de significação sociocultural dos educandos. Tratava-se de uma educação contestatária e libertária, com vistas a suscitar mudanças estruturais imprescindíveis na sociedade brasileira.

Esses estudantes engajados na efetivação de uma práxis educativa transformadora, adotaram o método de alfabetização de adultos proposto por Paulo Freire, que propunha o envolvimento e a atuação participativa dos educandos. Suas dinâmicas organizavam-se da seguinte maneira: primeiramente, os animadores promoviam atividades de roda, conhecidos como “círculos de cultura⁵”, nos quais os alunos podiam se apresentar e juntos levantar temas pertinentes de serem trabalhados. Desse jeito, refletiam sobre questões que envolvessem a realidade de suas próprias comunidades, ao passo que se colocavam no desafio de aprender a ler e a escrever. Os “círculos de cultura” igualmente foram agenciados por Gramsci no contexto italiano das indústrias e do proletariado, onde os operários se reuniam em Conselhos de Fábrica para elaborar os preceitos de uma reforma intelectual e cultural.

O método elaborado por Paulo Freire propunha que os educandos descobrissem letras e palavras conexas às suas dinâmicas de vida, de modo que tal processo conduziria à alfabetização. Aprendia-se, assim, a ler as letras, as palavras e o mundo.

O método em questão, partia do princípio pedagógico de que transformações sociais profundas e irreversíveis na sociedade deveriam advir de mudanças pessoais e interativas nas consciências de pessoas e de grupos provenientes das classes

⁵ Segundo o educador popular Carlos Rodrigues Brandão: “[...] o círculo de cultura dispõe as pessoas ao redor de uma “roda de pessoas”, em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente. O professor que sabe e ensina quem não sabe e aprende, aparece como o monitor, o coordenador de um diálogo entre pessoas a quem se propõe construir juntas o saber solidário a partir do qual, cada um ensina e aprende.” (Brandão *apud* STRECK; REDIN, ZITKOSKI, 2018a, p. 81)

trabalhadoras, cujas implicações abrangeriam o escopo de uma múltipla releitura popular de suas próprias e diversificadas tradições culturais. Dessa forma, as novas ações educativas e políticas esboçadas pelos educadores populares conjuntamente com os alunos através das várias situações pedagógicas de diálogos e de trocas efetivadas na escola, deveriam ser revisitadas e revistas mediante a resolução de leituras críticas, que levassem em consideração o dimensionamento da realidade social à qual seus educandos estariam envolvidos, bem como a elaborar em parceria com eles, os caminhos para a superação das limitações sociais identificadas (BRANDÃO, 2017).

O corpo de intelectuais ligados aos movimentos sociais responsáveis pela implementação do método Paulo Freire era composto por cristãos militantes de orientação ecumênica, entre leigos e sacerdotes. Eles estiveram associados desde os primórdios aos movimentos de cultura popular, a começar pelo MEB. Foram eles que criaram ainda no começo dos anos 1970 a AP, considerada uma extensão da JUC. Concomitantemente, ao longo de toda a América Latina surgiram outras frentes ecumênicas comprometidas com os processos educacionais e com a difusão do conhecimento e a conscientização política, tais como a ISAL (Igreja e Sociedade na América Latina), o CEAAL (Conselho Latino-Americano de ‘Educação de Adultos’ -depois, de “Educação Popular”) e o CREFAL (Centro Regional de Educación de Adultos de América Latina) e o CEDI (Centro Ecumênico de Documentação e Informação) no Brasil (BRANDÃO, 2018c, 2019).

A Teologia da Libertação surge em decorrência desse contexto de articulações ideológicas libertárias, configurando-se a partir de múltiplas influências, que iam desde uma cosmovisão cristã, cujo personalismo e humanismo compunham a tônica ideológica, ao marxismo e o gramscianismo. Seus agentes partiam de concepções teológicas renovadas, porém, baseadas na amplificação da perspectiva de Marx e de seus seguidores, tais como Gramsci e o próprio Paulo Freire (CAMPOS, 2014).

O pensamento de Paulo Freire, cuja produção teórico-prática resultou na publicação do livro “Pedagogia do Oprimido” (2019), foi largamente inspirado pela atuação dos educadores populares que atuaram junto ao MEB. E nesse sentido, pode-se afirmar que a pedagogia freiriana e a Teologia da Libertação influenciaram-se mutuamente. Pois, foram os integrantes do MEB, vinculados à setores da Igreja Católica que se lançaram no desafio de promover práticas educacionais junto a camponeses e proletários do interior do Brasil através das CEB’s, sendo, portanto, os responsáveis por implementar os métodos pedagógicos de alfabetização de adultos elaborados pelo educador.

De acordo com a lógica que inspirou a produção do livro, “Pedagogia do Oprimido”, tal processo de emancipação das consciências deveria se iniciar com o procedimento dos métodos da alfabetização de adultos que, inovadoramente, se pautavam por uma técnica rápida e eficaz, que pode atribuir o seu sucesso, justamente,

ao fato de ter conseguido alcançar o entendimento daquela gente simples, configurando-se como um método acessível à linguagem deles, uma vez que, se valia, acima de tudo, do universo vocabular e das próprias categorias de significação sociocultural administradas pelos educandos, envolvidos participativamente em suas estratégias de alfabetização e conscientização emancipatória.

As CEB's funcionavam como escolas alternativas, concentrando tanto práticas educacionais como pastorais, acolhendo reuniões da comunidade e servindo como espaço aberto para as dinâmicas de ensino-aprendizagem (TEIXEIRA, 1988).

O encontro entre a pedagogia freiriana e a Teologia da Libertação no interior das CEB's foram cruciais para o sucesso do projeto de alfabetização de adultos, que aliava a base da população brasileira, os pobres, com os pressupostos de uma educação inclusiva e de teologia cristã ecumênica direcionada à efetivação de uma práxis transformadora baseada no evangelho de Jesus Cristo (DIAS, 2007).

Em seu livro “Os cristãos e a libertação dos oprimidos” (1978), Freire chama a atenção para o caráter revolucionário da Teologia da Libertação e reconhece a importância que os teólogos e os intelectuais cristãos de esquerda e de orientação ecumênica desempenharam para a implementação das tão necessárias transformações sociais que se impunham naquele contexto.

Carlos Rodrigues Brandão era um desses educadores populares vinculados à esquerda cristã ecumênica, engajado nos processos de implementação do método *Paulo Freire* nas CEB's. Logo no início do projeto, o intelectual foi designado para um treinamento do MEB na região Nordeste, para atuar na cidade de Garanhuns, palco de iniciativas pioneiras de educação popular, localizada no agreste pernambucano, integrando-se à “Equipe de Animação Popular”. E, posteriormente, participou de intensas jornadas de estudos e debates ao redor do tema da educação popular, tanto no Brasil, quanto em outros países da América Latina, durante o período de duração da ditadura civil-militar. (BRANDÃO, 2017)

De acordo com a concepção do professor Brandão (2018b), Paulo Freire pensava a educação como cultura, encarava a cultura como história e entendia a história como sendo o resultado da criação humana, na qual a partir da aplicação do método extraído de uma práxis educacional comprometida com as causas sociais dos oprimidos, essa história poderia ser reorientada, assumindo, desse modo, uma direção essencialmente humanitária.

Conforme coloca Brandão (2006), essa preocupação com a questão da educação, inclusive, influenciou de forma indireta a formação do Partido dos Trabalhadores (PT) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que encontraram na educação popular desenvolvida nas CEB's e pautadas pela Teologia da Libertação, os alicerces para a sua atuação política.

À despeito das acusações difamatórias da direita de que Paulo Freire promovia uma doutrinação marxista, Brandão (2018c) ressalta que, o livro “Pedagogia do Oprimido” (2019) não se configurava necessariamente como uma obra de caráter declaradamente marxista, pois em momento algum do texto houve menção explícita à *Marx*. No entanto, existe a referência direta a outros autores que, igualmente, beberam em suas fontes teórico-revolucionárias, tais como *Gramsci*, *Fidel Castro* e *Mao Tsé Tung*.

Contudo, em 1º de abril de 1964, foi deflagrado um Golpe de Estado que mudou os rumos da história brasileira e incidiu na asfixia das liberdades democráticas. A “Campanha Nacional de Alfabetização” foi abortada, muitos dos integrantes do MEB foram perseguidos, presos, torturados, exilados e/ou mortos. Paulo Freire foi exilado, transferindo-se, inicialmente, para o Chile e depois para os Estados Unidos, onde chegou a lecionar na Universidade de Harvard (RAMOS, 2014).

O método freiriano conduzia a uma forma de aprendizagem rápida e extremamente eficaz, caracterizada por levar em consideração a liberdade do aluno. O educador defendia a adoção de um método educacional pautado pelo respeito à dignidade dos camponeses e proletários, capaz de valorizar a sua cultura e atuar junto a eles no sentido da construção do seu conhecimento, e por suposto, repelia qualquer proposta massificadora ou arbitrariamente diretiva. Conforme ratifica Saviani (2008),

Pretendia-se desenvolver uma educação genuinamente brasileira visando à conscientização das massas por meio da alfabetização centrada na própria cultura do povo. A prática que se buscou implementar visava aproximar a intelectualidade da população, travando um diálogo em que a disposição do intelectual era a de aprender com o povo, despindo-se de todo o espírito assistencialista. (SAVIANI, 2008, p. 318)

Todo o processo da educação popular não era instrumental, mas sim, crítico e participativo, regido por uma horizontalidade com relação à troca dos saberes. Ainda que se reconhecesse o papel relevante do intelectual para conduzir essas dinâmicas educacionais. Acreditava-se que somente um povo consciente acerca dos processos de exclusão aos quais está submetido e contestador de sua situação de exploração poderia fazer frente às agruras da manipulação ideológica das classes dominantes. É nesse sentido que a educação aparece como o principal instrumento para a promoção dessas transformações nas mentalidades.

O conhecimento é adquirido na partilha, de maneira ativa e afetiva. É um saber que se aprende na troca entre educador e educando e aponta para a superação da condição de dependência e subjugação.

A função do “intelectual orgânico” gramsciano atuando como “educador popular” freiriano assenta-se na iniciativa de despertar a consciência crítica dos educandos que, assim, podem melhor avaliar a sua participação no cenário democrático. Do mesmo modo, pode-se afirmar que as categorias: cultura, educação, ideologia e religião se cruzaram no horizonte de uma práxis política engajada, levada à cabo pelos

intelectuais brasileiros enredados nas lutas por transformações sociais, visando o reconhecimento e a valorização da cultura dos integrantes das classes populares.

Considerações finais

Defende-se que o “intelectual orgânico” de Gramsci assume no contexto brasileiro a alcunha de “educador popular”. Pois foi, justamente, essa concepção dialógica, integrativa, participativa e horizontal posta em prática pelos educadores populares desde as primeiras experiências de aplicação do método da “Palavra-Geradora”, que a ideia de uma pedagogia transformadora e inovadora, centrada na autonomia, na igualdade, na criticidade, na criatividade, na solidariedade e na liberdade da participação de sujeitos conscientes, em relações interativas travadas em seus respectivos cenários de vida, trabalho e aprendizagem, pode se desenvolver.

A educação era encarada tanto por Gramsci, quanto por Paulo Freire como uma ferramenta essencial para conscientização e emancipação de camadas populares da sociedade, que através de uma experiência comunitária e o aperfeiçoamento de sua consciência crítica e histórica, tornam-se capazes de promoverem transformações sociais cruciais em seus modos de vida.

No contexto brasileiro, o educando ao passo que se alfabetizava, adquiria o direito de votar nas eleições usando as cédulas de papel. E com isso, eles tinham garantida e viabilizada a sua inserção no cenário democrático, podiam escolher seus candidatos e participar das tomadas de decisão políticas. O que acarretou mudanças substanciais na organização social nacional.

Tanto o sociólogo italiano, quanto o educador brasileiro defendem a relevância da participação das camadas populares da sociedade nos processos políticos de tomadas de decisão, que emergem de seus contextos de exclusão, deixando de serem simples objetos de ações assistencialistas para tornarem-se atores participativos dos processos político democrático, econômico e socioculturais.

As confluências entre o pensamento de Freire e Gramsci se relacionam na medida em que apontam para o caráter potencialmente libertador da educação. Ambos os autores defendiam que o papel da educação e da cultura era preponderante para a emancipação das consciências das agruras do capitalismo excludente.

Uma prática educacional libertadora deveria envolver um trabalho intelectual organicamente construído junto à comunidade, para que assim, haja uma reelaboração dos elementos ideológicos da cultura do povo. Trata-se de uma ação cultural vocacionada à reconstrução das estratégias e dos sentidos de propagação do conhecimento.

Depois de décadas o pensamento de Paulo Freire continua a incomodar as elites, que testemunharam os filhos das empregadas domésticas compartilhando dos mesmos bancos universitários que os filhos dos patrões. Suas ideias voltaram a ser combatidas.

Definitivamente estamos vivenciando tempos de ataque à educação, ao livre pensar, às instituições educacionais, como a escola e a universidade. Ao passo que, a desinformação tem causado prejuízos incalculáveis como a propagação das *fake News* e a ascensão de conservadorismos, que trazem à tona conflitos envolvendo crenças religiosas e preconceitos morais, resultantes de uma radicalização castradora das liberdades. O que nos leva a questionar se existe autonomia nas relações educacionais que se produzem no contexto atual.

Inspirados nesses mestres podemos deferir que a chave para o enfrentamento dessa situação de crise continua centrada na potencialidade libertadora da educação e que o papel dos professores frente a este contexto é crucial e indispensável. A educação deveria conduzir um diálogo crítico e reflexivo. O educador para a liberdade deve trazer à sua prática a essência do “intelectual orgânico” e do “educador popular”.

Referências

AYALA, Marcos; IGNEZ, Maria e AYALA, Novais. **Cultura popular no Brasil: perspectivas de análise**. São Paulo: Ática, 1987. (Série Princípios)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação na pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (org.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida: Ideias Letras, p. 17-54, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. Memória dos anos sessenta.

Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 23, n. 49, set./dez, p. 377-407, 2017.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ha/a/JXKXLMzzHtJCsDBJ74gqndF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso 15 set. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 80-82, 2018a.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Método Paulo Freire. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 313- 314, 2018b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pessoa de Paulo-** Memórias, depoimentos. Campinas-SP: Livro Livre/UFES, 2018c. Disponível em:

https://educacaodocampo.ufes.br/sites/educacaodocampo.ufes.br/files/field/anexo/a_pessoa_de_paulo.pdf. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular e o CEAAL na linha do tempo:** memórias e reflexões de um educador dos anos sessenta. Campinas-SP: Livro Livre/ Revista Piragua, 2019. Disponível em: <https://apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/escritos/EDUCA%C3%87%C3%83O/PESSOA%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O/A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20POPULAR%20%20NA%20LINHA%20DO%20TEMPO%20-%20rosa%20dos%20ventos.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitoria. Cultura popular e

educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. Curitiba, **Educar em Revista**. nº 61, Jul/set, p. 89-106, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KmYHVqgFMPBfJTjXsRjFFvc>. Acesso em: 24 nov. 2021.

CAMPOS, Leonildo Silveira. Os evangélicos, o Golpe e a Ditadura: o irreversível canto das sereias autoritárias. In: DIAS, Zwinglio Mota. **Memórias ecumênicas protestantes- os protestantes e a ditadura**: colaboração e resistência. Zwinglio Mota Dias (org.) Rio de Janeiro: KOINONIA Presença Ecumênica e Serviço, p. 177-191, 2014. Disponível em: https://kn.org.br/protestantes/downloads/PDF_Memorias%20Protestantes.pdf. Acesso em: 23 nov. 2021.

DIAS, Agemir de Carvalho. **O movimento ecumênico no Brasil (1954-1994)**. A serviço da Igreja e dos Movimentos Populares. Tese de Doutorado em História. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/14054/Tese_doutorado_Agemir_Movimento%20ecum%C3%AAnico.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 nov. 2021.

FERNANDES, André Paixão; ALVARENGA, Marcia; SPIGOLON, Nima. **Entre árvores e sabiás, memórias de Paulo Freire**- conversa com Carlos Rodrigues Brandão. E-Mosaicos. Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando da Silveira (CAp-UERJ) v. 6- nº 13, dez. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/31897/22842>. Acesso em: 12 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Os cristãos e a libertação dos oprimidos**. Lisboa: Edições Base, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Lisboa: Seara Nova, 1976.

MAYO, Peter. Intelectual/Intelectuais. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 271-273, 2018.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos**: possibilidades para uma ação transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2008.

TEIXEIRA, Faustino. **A gênese das CEB'S no Brasil**: elementos explicativos. São Paulo: Paulinas, 1988.

RAMOS, Jovelino. Perseguições, Denúncias, Sofrimentos e Resistência- Depoimentos e Entrevistas. In: DIAS, Zwinglio Mota (org.). **Memórias ecumênicas protestantes- os protestantes e a ditadura**: colaboração e resistência. Rio de Janeiro: Koinonia: Presença Ecumênica e Serviço, p. 25-35, 2014. Disponível em: https://kn.org.br/protestantes/downloads/PDF_Memorias%20Protestantes.pdf. Acesso em: 03 jul. 2021.

Recebido: 24.08.2021

Aprovado: 29.11.2021

Direitos humanos, valores morais e educação libertadora: diálogos para a construção da autonomia na escola

Human rights, moral values, and libertarian education: dialogues for the construction of autonomy in school

Rita Melissa Lepre¹

Isabel Cristina de Campos²

Eduardo Silva Benetti³

Matheus Estevão Ferreira da Silva⁴

Resumo

O presente artigo tem como objetivo compartilhar um estudo teórico-metodológico relacionado às possíveis aproximações entre o trabalho pedagógico voltado à Educação em Direitos Humanos, à Educação em Valores na escola e à Educação Libertadora em Paulo Freire. A Educação em Direitos Humanos, a Educação em Valores e a Educação Libertadora, ainda que possuam especificidades epistemológicas e metodológicas, convergem para o objetivo comum de almejar a autonomia moral dos sujeitos, para que a partir de raciocínios e juízos morais mais elevados, baseados em princípios universais, seja possível a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Palavras-chave: Autonomia. Educação em Direitos Humanos. Educação em Valores. Educação Libertadora.

Abstract

This article aims to share a theoretical-methodological study related to possible approaches between the pedagogical work aimed at Education in Human Rights, Education in Values at school and Liberating Education in Paulo Freire. Education in Human Rights, Education in Values and Liberating Education, even though they have epistemological and methodological specificities, converge to the common objective of aiming for the moral autonomy of subjects, so that, it is possible to build a fairer and more democratic society from higher moral reasoning and judgments, based on universal principles

¹ Psicóloga, Mestre e Doutora em Educação. Especialista em Neuropsicologia. Livre-Docente em Psicologia da Educação. Docente Associada da Universidade Estadual Paulista - UNESP, na Faculdade de Ciências, Departamento de Educação - Campus Bauru. Email: melissa.lepre@unesp.br

² Mestra em Docência para Educação Básica - UNESP/BAURU, Docente Pedagogia Instituto Federal do Paraná - Campus Jacarezinho. Email: isabel.campos@ifpr.edu.br

³ Mestrando em Docência para Educação Básica – UNESP/BAURU, formado em educação física e pedagogia, docente da rede municipal de Catanduva/SP. Email: eduardo.benetti@unesp.br

⁴ Mestrando em Educação e Pedagogo pela Faculdade Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, Campus de Marília, e graduando em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL), UNESP, Campus de Assis. Email: matheus.estevao2@hotmail.com

Keywords: Autonomy. Human Rights Education. Education in Values. Liberating Education.

Introdução

O grupo de estudos e pesquisas em desenvolvimento moral e educação (GPEPEME), constituído no ano de 2014, tem como objetivo estudar e produzir pesquisa científica sobre temas relacionados ao desenvolvimento moral e suas relações com a Educação, com foco na educação em valores na escola. Em sua composição tem alunos de graduação, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos em Educação e Psicologia que pesquisam diferentes temas voltados à construção da autonomia moral. Dentre as muitas reflexões, pesquisas e atividades realizadas junto ao GPEPEME pretendemos compartilhar, neste artigo, um estudo teórico-metodológico relacionado às possíveis aproximações entre o trabalho pedagógico voltado à Educação em Direitos Humanos (EDH), à Educação em Valores na escola e à educação libertadora em Paulo Freire.

Partiremos da concepção de que a EDH, a Educação em Valores e a Educação Libertadora de Paulo Freire almejam a autonomia moral dos sujeitos, entendendo autonomia como a possibilidade de reflexão sobre regras que sejam boas para todos, pautadas em princípios universais, como o direito à vida e à liberdade, tendo o respeito como base. Também partiremos da concepção de que para que a autonomia seja alcançada é necessário um trabalho pedagógico intencional e planejado voltado a esse fim, uma vez que a moralidade não é algo inato, sendo construída durante toda a vida por meio das interações sociais e da educação moral ou em valores.

Segundo Buxarrais (1997), há três modelos distintos de Educação Moral que diferem entre si quanto aos objetivos, métodos e filosofia de trabalho. O primeiro são os modelos de educação baseados em valores absolutos, nos quais há uma visão de mundo composta por valores e normas de conduta indiscutíveis e imutáveis. Nesses modelos a educação moral é ligada à reprodução de modelos socialmente desejáveis. O segundo são os modelos de educação moral baseados em valores relativos, nos quais os valores e normas de conduta são concebidos a partir de critérios totalmente subjetivos, sendo as decisões de ação pessoais e não coletivas. O terceiro são os modelos de educação em valores baseados na construção racional e autônoma de valores, objetivando a construção da moralidade do sujeito (juízo, raciocínio, personalidade, competência), considerando a coletividade e o bem comum. As visões teóricas que buscaremos relacionar se inserem no terceiro grupo, uma vez que objetivam a construção participativa da autonomia do sujeito, que é inserido social e culturalmente em uma sociedade plural e multifacetada.

A Educação em Direitos Humanos

A educação brasileira assume, contemporaneamente, papel imprescindível na concretização dos preceitos sustentados pelos/nos direitos humanos – principalmente de defesa da dignidade humana –, pois, segundo Candau et. al. (2013, p. 33), “[...] o crescente interesse pelos direitos humanos e suas constantes violações hoje, na sociedade brasileira, desafia-nos a promover uma educação que contribua com a compreensão, a conquista e a vivência desses direitos no nosso meio”. Assim, uma vez reconhecidas as potencialidades da Educação para tal pretensão, o sistema educacional do país passou a aspirar e contemplar legalmente uma proposta de educação que se volte aos direitos humanos.

Considerando o grande espectro que é a Educação e o sistema educacional brasileiro, da Educação Básica à Educação Superior, segundo Silva (2012, p. 44) a Educação em Direitos Humanos tem “a escola de educação básica um espaço privilegiado pelas contribuições que ela pode oferecer [...]. A defesa intransigente da educação como direito humano é condição de exercício de cidadania, de conquista e ampliação de novos direitos”. Então como ressaltado, a Educação é condição necessária, um direito *sine qua non*, para que os preceitos dos direitos humanos, os quais a EDH conseqüentemente carrega, concretizem-se.

No Brasil, a Educação em Direitos Humanos (EDH), política pública educacional em vigência no país, encontra-se instituída desde o ano de 2006, com a publicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2007), que foi atualizado em 2013 para uma segunda versão (BRASIL, 2013), assim como com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDHs) no ano de 2012 (BRASIL, 2012), a partir dos quais a EDH passa a ter força de lei. Assim, a EDH é uma perspectiva de Educação que tem seu desenvolvimento previsto a todos os níveis de ensino, da Educação Básica à Educação Superior, nas modalidades formal e não-formal.

Essa sua instituição é tanto resultado do cumprimento do compromisso firmado pelo Brasil, até então signatário de todos os documentos internacionais de direitos humanos elaborados e propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU), quanto resultado da cobrança dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, “cobrando e reivindicando seus direitos dentro da realidade nacional, caracterizada, historicamente, por desigualdades de diferentes naturezas e pela marginalização de determinados grupos sociais” (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017, p. 1266). E a instituição da EDH também se destaca como uma das principais articulações do Estado para a garantia do ensino e discussão dos direitos humanos e aspectos relacionais no sistema educacional brasileiro.

Contudo, essa articulação do Brasil veio atrasada em relação aos demais países-membros da ONU e signatários dos tratados e documentos internacionais por ela propostos, que desde o período pós-guerra discutiam o desafio de sustentar uma Educação

comprometida com os direitos humanos, a paz e a dignidade entre as nações para as próximas gerações, comumente referida como educação para a paz (SOUZA, 2007; RAYO, 2004). Esse atraso se deu em razão do período da ditadura militar, de difícil cumprimento e contemplação dos direitos humanos, e a Educação em Direitos Humanos só pôde ser contemplada anos depois, após o processo de redemocratização do país.

Se a constituição da EDH, como uma política global (RAYO, 2004), apresentou desenvolvimento gradual e tardio até chegar ao Brasil, sua constituição como proposta e projeto educacional, embora já manifestada em períodos anteriores, é concebida sob maior impacto – e interesse em comum por parte das nações – durante o reconhecimento jurídico e social dos direitos humanos. Reconhecimento que ocorre no período moderno pós-guerra do final da primeira e início da segunda metade do século XX, marcado pelas mazelas acometidas com a Segunda Guerra Mundial.⁵

Dessa forma, a EDH, conforme é conhecida hoje, foi formada em meio à discussão, realizada em diferentes instâncias e já a datar em períodos anteriores ao pós-guerra no século XX, acerca do papel e da necessidade de uma Educação para a superação das violações históricas de direitos, da exclusão de sujeitos e grupos sociais, violências, injustiça social, preconceitos, discriminação, etc., então resultante na modelação de uma nova perspectiva de Educação, a educação para a paz, que [...] há mais de 80 anos, vem sendo discutida e estudada por educadores, filósofos, sociólogos, antropólogos e psicólogos de diversos países, sob ênfases variadas” (SOUZA, 2007, p. 134).

Um dos marcos teóricos na discussão dessa Educação emancipatória, voltada à consolidação da paz, é o livro Educação e emancipação do filósofo alemão Theodor W. Adorno (1995). Para Adorno (1995), a Educação deve ter por objetivo principal a emancipação humana, a qual ausenta as pessoas das iniquidades historicamente afirmadas e cria condições para vida livre e consciente em sociedade. Outro importante marco é o livro Pedagogia do oprimido do educador e filósofo Paulo Freire (2005), que propõe uma Pedagogia com uma nova forma de relacionamento entre professor, estudante e sociedade.

Como discute Rayo (2004), principalmente com a fundação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), órgão executivo da ONU, foram priorizadas as ações referentes à Educação numa dimensão global, sendo essa organização responsável pela publicação de vários documentos que “[...] contribuíram decisivamente para a definição da Educação para a Paz na orientação pedagógica, de suas linhas básicas de atuação e intervenção educativa” (RAYO, 2004, p. 64). Assim, com origens na prerrogativa de educação para paz, a EDH “toma corpo, fortalece-se na crescente manifestação da organização e países-membros a respeito dessa educação do

⁵Os direitos humanos são independentes e indivisíveis (BENEVIDES, 2000), portanto, sem o direito à Educação, os demais direitos não se realizam, e vice-versa, além da Educação se verificar como uma das principais formas para a concretização dos direitos humanos e de seus preceitos.

ponto de vista burocrático e, a partir da década de 1970, desenvolve-se oficialmente a educação em direitos humanos” (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017, p. 1265).

Dentro da proposta da Educação em Direitos Humanos e dos vários aspectos por ela previstos, Benevides (2000, online) elenca três pontos essenciais para serem cumpridos na formação daqueles(as) que passam por ela, sendo o terceiro deles se tratando da: “[...] inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos”. Essas três dimensões fundantes da EDH, conforme podem ser denominadas, também são previstas explicitamente no texto do próprio PNEDH (BRASIL, 2007, p. 32), principalmente no que tange ao seu desenvolvimento no âmbito da escola de Educação Básica:

A educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.

Sobre isso, Maciel (2018), por meio da técnica de Análise do Conteúdo, identificou os três aspectos descritos por Benevides (2000), só que agora analisando os documentos oficiais nacionais da Educação em Direitos Humanos (as duas versões do PNEDH e as DNEDH), nomeando esse terceiro aspecto de uma: “[...] educação em direitos humanos voltada para uma perspectiva de valores, práticas sociais e atitudes” (MACIEL, 2018, p. 125).

Além de Benevides (2000), outros autores da literatura (SILVA, 2010; 2012) compartilham dessa mesma interpretação sobre o processo formativo pretendido pela EDH, sendo então entendida como um “processo sistemático e multidimensional com vistas à formação de sujeitos de direitos” e, dessa forma, “articulando as seguintes dimensões: a apreensão de conhecimentos específicos da área; a afirmação de valores, comportamentos e atitudes na defesa intransigente dos direitos de todos; a formação de uma consciência cidadã” (SILVA, 2012, p. 41), sendo esse último responsável por possibilitar a concretização materialize de ações, de práticas coletivas que possam gerar instrumentos de ampliação e fortalecimento dos direitos humanos.

Nesse sentido, Silva (2010) também ressalta que, nessa concepção, a Educação em Direitos Humanos não se limita à contextualização e à explicação das variáveis sociais, econômicas, políticas e culturais que cerceiam a vida humana, mas que, ainda que imprescindíveis, vai além disso. Assim, faz parte dessa Educação apreender os conteúdos que “dão corpo” a essa área, tais como da História, acerca dos processos e evolução das conquistas e das violações dos direitos, as legislações, pactos e acordos que dão sustentabilidade e garantia aos direitos humanos. No entanto, esses conteúdos devem ser relacionados ao desenvolvimento de valores e a comportamentos éticos: “na perspectiva de que o ser humano é sempre incompleto em termos da sua formação. Por

ter essa incompletude enquanto ser social, datado, localizado, o ser humano tem permanentemente necessidade de conhecer, construir e reconstruir regras de convivência em sociedade” (SILVA, 2010, p. 49).

Dessa forma, é nítido que, entres os vários aspectos previstos pela Educação em Direitos Humanos, encontra-se um projeto de educação em valores como ponto essencial para seu cumprimento e efetivação, seja como política pública, seja como projeto de Educação demandado historicamente. Educar em direitos humanos também é educar em valores. É, essencialmente, “a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz” (BENEVIDES, 2000, *online*).

Com base nisso, a seguir, aprofundamo-nos nas bases para uma educação em valores na escola e, em seguida, propomos a abordagem freiriana de educação libertadora como uma alternativa teórico-metodológica para fundamentar essa proposta de Educação.

A Educação em valores na escola

Paulo Freire (2005) reitera que a inconclusão é uma condição humana que direciona o homem na busca pelo conhecimento de si e do mundo, vocação ontológica essa que permite aos sujeitos (re)escrever suas histórias e formar-se permanentemente. Educar é substantivamente formar, determinação que exige da prática docente um alto nível de responsabilidade ética. O autor alerta que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Enfatiza que se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Apesar disso, a formação inicial ou continuada do educador que se apoiam na racionalidade técnica ocupa posição hegemônica, estrutura essa que contribui para pouca mudança na ordem social injusta.

Ao analisar modelos de educação em valores do passado percebem-se formas educativas tradicionais, conservadoras que se assemelhavam a educação bancária (FREIRE, 2005) ao depositar, transferir, transmitir valores, conhecimentos e inculcar ideologias. No período ditatorial 1964-1985, por exemplo, no rol de disciplinas escolares foi oferecida a Educação Moral e Cívica visando transmitir um conjunto de atitudes e comportamentos representativos de um ideal de “ordem” estabelecido pelo governo, além de servir como mecanismo de reprodução e legitimação do regime militar, sua base apoiava-se nas tradições nacionais e estava impregnada de pensamento conservador (ROSTAS; ABREU, 2016). Nota-se também que o autoritarismo não apostou na formação de educadores e educandos, mas no material e na avaliação para certificar-se de que suas ordens eram cumpridas. Sabe-se que a educação bancária propõe a cultura do silêncio e a obediência cega, condições propícias a manutenção de estágios primitivos da

heteronomia.

Com a chegada da democracia o momento se fez oportuno para a reconstrução da sociedade e a educação, não por menos, a propulsora de transformações. Cauteloso Freire (2005, p.74) alerta que “a educação não é a chave para a transformação, mas é indispensável. A educação sozinha não faz, mas sem ela também não é feita a cidadania” O novo contexto exigia políticas educacionais coerentes com o novo sistema e a redefinição de novas formas de atuação.

A educação moral, estigmatizada devido seu caráter repressor, foi banida dos currículos, mas certamente continuou no escopo do trabalho docente, em muitos casos pautada na imposição heterônoma de valores, em outros em sua relativização e no subjetivismo. Paralelo a isso se erguiam concepções que se apoiavam na construção racional e autônoma de princípios, valores e normas no intuito de facilitar a convivência em sociedades abertas e plurais e a viver uma vida justa e solidária (PUIG, 1998).

Com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) houve grande preocupação com o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, preocupações essas que refletiram na produção de diretrizes para oferta de educação integral, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL,1997) foram um exemplo disso, uma de suas categorias de conteúdo, os atitudinais, envolviam a abordagem de valores, normas e atitudes, pontos que estavam presentes nos documentos, tanto de áreas, quanto de Temas Transversais. Propunham trabalhos interdisciplinares voltados para temáticas como ética, pluralidade cultural, orientação sexual, meio ambiente e saúde. Esses documentos também realçavam a importância da formação inicial e continuada do professor. Freire (2005) já indicava que a formação docente permanente, deveria ser pensada para refletir, reconstruir, refazer e reinventar a práxis pedagógica existente, por sua vez os PCN afirmavam em seus princípios e fundamentos que:

Na sociedade democrática, ao contrário do que ocorre nos regimes autoritários, o processo educacional não pode ser instrumento para a imposição, por parte do governo, de um projeto de sociedade e de nação. Tal projeto deve resultar do próprio processo democrático, nas suas dimensões mais amplas, envolvendo a contraposição de diferentes interesses e a negociação política necessária para encontrar soluções para os conflitos sociais (BRASIL, 1997. p.27).

Com a nova organização social, fruto de muita luta e trabalho o campo educacional foi se redesenhando para atender as novas demandas. Em 2010, o Ministério da Educação, possibilita à rede pública de ensino a inserção de uma perspectiva de educação centrada no respeito aos direitos humanos de modo a favorecer a formação da cidadania ativa. Políticas públicas dão ênfase a formação integral e o desenvolvimento pleno da cidadania, tal como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) que delegam à educação a responsabilidade de proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude em caráter emancipador e libertador e afirma

a educação em direitos humanos como um dos caminhos. Conforme Kohlberg (*apud* LA TAILLE, 2006. p.21), “os Direitos Humanos não são apenas um sistema moral entre outros, mas o sistema para o qual tende a evolução moral dos indivíduos e das sociedades”. Nota-se que essas legislações e estudos, de certa forma, comungam dos mesmos ideais da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, pois levam em consideração a realidade brasileira e aspiram a sua transformação.

Percebe-se na Educação Moral Ativa, na Educação em Direitos Humanos, na Educação para Paz e outras com nomenclaturas diversas, que tem como premissa educar em valores humanos, universalmente aceitáveis, que essas podem contribuir com à educação libertadora de Paulo Freire, pois compartilham da máxima que a “existência humana não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo.” (FREIRE, 1987, p.44). Libertação e emancipação conquistam-se com autonomia do educador e do educando condições essas necessárias para o real exercício da cidadania numa sociedade democrática.

A educação moral supõe orientar-se autonomamente em situações de conflito de valores, não se pode catalogá-la de prática reprodutora ou inculcadora de valores; seria, provavelmente, melhor entendê-la como lugar de mudança e de transformação pessoal e coletiva, como lugar de emancipação. Se por outro lado, a educação moral supõe orientar-se racional e dialogicamente em situações de conflitos de valores, não se pode catalogá-la de prática individualista ou subjetivista. (PUIG, 1998. p.18)

Atualmente ao definir suas competências, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa [...]” (BRASIL, 2017. P.8), mas praticamente não apresenta propostas de trabalho neste sentido. Incumbe aos sistemas de ensino municipais e estaduais a tarefa de incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. O documento também propõe formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC (BRASIL, 2017, p.20).

Estudos (PUIG, 1998) mostram que sociedades democráticas e pluralistas exigem intervenções educativas ativas, pois essas favorecem a evolução moral. O modelo proposto se afasta dos que se baseiam em valores absolutos e relativos e se aproxima de princípios de autonomia e razões dialógicas, sem violentar as crenças plurais dos homens e mulheres, seus fundamentos tornam possíveis valores como a crítica, a abertura para com os demais e o respeito aos direitos humanos. Já Freire (2005) avisa que a solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem a formação democrática uma prática de real importância.

Neste momento pode-se dizer que a sociedade demonstra uma tendência de crise de valores talvez devido à ausência de legitimação moral ou quem sabe se encontre em processo de transformação dos valores, mudando de interpretação, ou até por estar sendo regida pela boa e velha moral dos antepassados (LA TAILLE, 2009). De qualquer modo, sem sombra de dúvidas, é importantíssimo realizar trabalhos na escola que envolvam reflexão e construção de valores, em formação inicial e continuada para os educadores e para os educandos. É urgente apoiar-se em estudos que visam a emancipação, a autonomia moral, a educação integral, a educação em direitos humanos ou outras formas de atuação para educação em valores éticos e universais que são indispensáveis a convivência. Uma das propostas é a Educação libertadora de Paulo Freire que pode ser construída, pois “a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado” (FREIRE, 2005, p.107). A escola como palco ideal deve oferecer uma pedagogia da autonomia centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

A Educação libertadora em Paulo Freire

Pensar em Paulo Freire e não o correlacionar a uma luta educacional contra hegemônica e que tem em um de seus alicerces mais fortes, à formação permanente de educadores para uma educação libertadora, é praticamente impossível. Freire tem sua história marcada pela dedicação em levar uma proposta educativa que forme educadores para uma prática crítica-reflexiva e que acima de tudo, possam fazer a diferença em seu contexto social.

Portanto, a educação e tudo o que a compreende enquanto currículo, estrutura, formação, políticas educacionais, jamais podem ser neutros, aliás, Freire já afirmava a impossível neutralidade da educação, além de afirmar ao longo de suas obras que educar é um ato político, ou melhor, não existe educação que não seja política, todavia, não quer dizer partidária, mas sim, possibilitar com que os educandos possam fazer parte da sociedade de forma atuante e não mera representação populacional. Nas próprias palavras do autor:

A politicidade da educação demanda veementemente que o professor e a professora se assumam como políticos, que se descubram no mundo como um político e não como um puro técnico ou um sábio, porque também o técnico e o sábio, são substantivamente políticos. (FREIRE, 2020, p.35)

Dessa forma, o educador também se encontra num papel central de ator na construção social libertadora. Paulo Freire define esse educador comprometido com a mudança como educador progressista, aquele que sabe de seu papel político, que sabe que é necessária não somente a reflexão, passiva em si, mas uma ação crítica que passe para o agir, que modifique a práxis educativa e social e que possibilite a assunção de

valores éticos para a construção de uma sociedade menos desigual.

Dessa forma, a construção de uma sociedade menos desigual se faz pela ascensão do menos favorecido à patamares mais elevados, Freire (2015) acreditava que é através de uma educação que não seja passiva, ingênua é que seria construído um caminho possível para a mudança desse paradigma:

De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição. Armá-lo contra a força dos irracionalismos, de que era presa fácil na emersão que fazia, em posição transitivante ingênua. (FREIRE, p.89, 2015)

Freire transformou-se em um símbolo de luta, seu pensamento hoje estudado em muitos países, assustam grupos conservadores, que apoiados pela mídia, subvertem as lutas contra hegemônicas, gerando práticas que, por não serem reflexivas e críticas, acabam sendo aceitas pela sociedade (SAUL; SAUL, 2016).

A mercantilização educacional, muitas vezes financiada pelos governos, gera uma ruptura que vai de encontro com o pensamento freiriano, visando lucros e controlando a educação e mais, a forma com que os educadores devem pensar. Assim, quando há uma proposta educacional que rompe com o modelo dominante, não raro, são atacados por diversos órgãos, quando não, pelos próprios educadores reacionários.

Para esses educadores, Freire tem uma denominação assertiva,

(...) Para o professor reacionário, a educação [...] têm a ver com a educação da classe dominante, lutando para preservar condições materiais da sociedade que aí está, para que a classe dominante, reproduzindo sua ideologia e seu poder através da educação, preserve o seu poder político e econômico. (FREIRE, 2020, p.36)

Logo, para a classe dominante e para os educadores reacionários, uma educação realmente comprometida com a reconstrução da sociedade, através de atores políticos conscientes de seu papel social, não é interessante, portanto, deve ser combatido, denegrido.

A construção de uma educação libertadora só será possível na substituição ou reinvenção de práticas “bancárias”, tão interiorizadas nos processos formativos, sejam esses aos educadores, ou os que são transmitidos aos educandos:

E educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo- ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p.35)

Freire (2005), ao pensar em uma educação libertadora, anteviu as amarras de uma precarização educacional e as consequências aos grupos sociais menos favorecidos, bem como o controle e manipulação através das classes dominadoras, por isso, Freire é tão combatido até os dias de hoje. A possibilidade de o poder manipulativo sair das mãos de quem define o quê, quando, como e para quê deve se estudar, assusta e mobiliza forças para afastar da formação docente, o pensamento que possa reinventar constantemente a práxis educacional, conseqüentemente, possibilitando a reestruturação de ferramentas necessárias para sobrepular a desigualdade social. Nessa mesma perspectiva que Freire desconstrói a fala “a educação pode tudo”, ele nos mostra que a educação não pode e é por isso mesmo que ela tem condições de pode algo e ainda mais, tece severas críticas à passividade dos educadores em não discutir as possibilidades educacionais,

O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas discutir onde pode, como pode e com quem pode, quando pode. É reconhecer limites que sua prática impõe. É reconhecer que há espaços possíveis que são políticos, há espaços institucionais e extrainstitucionais a serem ocupados pelas educadoras e pelos educadores, cujo sonho é transformar a realidade injusta que aí está, para que os direitos possam começar a ser conquistados e não doados. (FREIRE, 2020, p.39)

Portanto, não pode haver inércia por parte do educador progressista, nem das práticas educacionais libertadoras, baseadas em um currículo que olhe para além da estrutura conteudista, mas para a formação humana, como parte de uma construção social e para uma formação docente permanente, que seja pensada para refletir, reconstruir, refazer e reinventar a práxis pedagógica existente.

Dessa forma, a articulação entre uma educação libertadora, que emancipa e possibilita o ser humano agir na sociedade e o educador deve transcender o mero campo das ideias, sem isso, ainda permaneceremos ainda presos aos ditames daqueles que perpetuam e definem quais classes devem ser privilegiadas.

Logo, a educação deve ser algo que possa possibilitar uma visão crítica da realidade, bem como fornecer condições de agir nas mais variadas possibilidades, ou seja, agir politicamente na sociedade através de uma educação libertadora.

“Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica” (FREIRE, 1967, p.113), assim, através da própria reflexão em Freire, reforçamos a necessidade de uma educação libertadora que afaste da população o obscurantismo e que possibilite cada vez mais que haja ações crítico-reflexivas na sociedade e para a sociedade, tornando-a mais igual. Para tanto, a construção da autonomia moral dos sujeitos se faz necessária.

Diálogos possíveis, conjecturas e proposições

Freire durante todo seu percurso como educador e até os dias atuais, propõe reflexões assertivas sobre o percurso educacional do Brasil e como a educação deve ser utilizada como ferramenta de ascensão social e, acima de tudo, possibilitar com que a sociedade tenha condições de refletir acerca daquilo que lhe é posto e por muitas vezes imposto, mas que deve ser tomado com olhares críticos e agir refletido. Uma luta contra a submissão das classes mais sofridas.

Através de seu pensamento, tão combatido na atualidade, podemos compreender o que é que a educação emancipadora deve possibilitar, ou seja, ter condições de não se sujeitar perante uma sociedade desigual, como podemos observar nesse excerto,

Sentíamos — permitia-se a repetição — que era urgente uma educação que fosse capaz de contribuir para aquela inserção a que tanto temos nos referido. Inserção que, apanhando o povo na emersão que fizera com a “rachadura da sociedade”, fosse capaz de promovê-lo da transitividade ingênua à crítica. Somente assim evitaríamos a sua massificação. (FREIRE, 1967, p.113)

A luta por uma educação libertadora e emancipadora, que se baseie em princípios fundamentais aos Direitos Humanos e que reconheça a importância da educação em valores passa pela construção da autonomia moral. Entendemos que a transformação social só será possível a partir de um movimento dialético que envolva a cultura, a política, a organização social e a construção do próprio indivíduo que pensa, sente e age.

Nesse sentido, é necessário que os sujeitos atinjam níveis mais elevados de raciocínio moral para que possam fazer julgamentos morais baseados em princípios universalizantes que possibilitem condutas virtuosas. Em seus estudos Kohlberg (1992) apontou que o raciocínio moral se desenvolve a partir das interações sociais e passa por três níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional.

O nível pré-convencional corresponde à perspectiva sócio-moral individual concreta, na qual ainda não há a percepção do caráter convencional das regras, que são, assim, externas ao eu, tidas como naturais ou como caprichos de autoridades. O nível convencional corresponde à perspectiva membro-da-sociedade, em que o eu se identifica com as expectativas dos outros, e na qual há consciência quanto, e respeito, à convencionalidade das regras, já internalizadas, vistas como necessárias e decorrentes das relações de cooperação. Por fim, o nível pós-convencional corresponde à perspectiva precedente-à-sociedade (prior-to-society), em que o eu se diferencia das expectativas dos outros e, fazendo abstração do caráter convencional das regras, pode pensá-las em seu ideal, gerando princípios éticos próprios. (VENTURI, 1995, p.68).

Como vimos, os Direitos Humanos não são apenas um sistema moral entre outros, mas o sistema para o qual tende a evolução moral dos indivíduos e das sociedades.

Considerações Finais

A educação para a autonomia na escola é aquela voltada para a superação da heteronomia do sujeito, que ocorre por meio de vivências e experiências nas quais o respeito, a justiça, a cooperação e a reciprocidade estejam presentes.

A Educação em Direitos Humanos, a Educação em Valores e a Educação Libertadora, ainda que possuam especificidades epistemológicas e metodológicas, convergem para o objetivo comum de almejar a autonomia moral dos sujeitos, para que a partir de raciocínios e juízos morais mais elevados, baseados em princípios universais, seja possível a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Freire nos faz refletir acerca de uma Educação Libertadora, emancipatória em praticamente todo o seu legado, nos permitindo olhar para além do próprio conteúdo, mas para a esperança que ele diz, dessa forma, “A natureza esperançada da educação, por outro lado, se funda em determinadas qualidades que, constituídas no processo de formação da existência humana, algo maior do que a experiência vital, a conotam” (FREIRE, 2000, p.51).

Portanto, esperar significa inclusive a necessidade de formarmos professores com posicionamentos políticos e que sejam críticos e que vislumbrem a emancipação do ser humano em uma sociedade mais justa e menos desigual, que perceba a importância da construção da autonomia através de uma Educação em Valores, uma Educação Libertadora, que tenha em seus principais pontos, a defesa dos Direitos Humanos.

Temos em Paulo Freire um símbolo de luta por uma educação que esteja preocupada com a integralidade do ser humano, em toda a sua complexidade e incompletude, para que possamos assim, construir um país onde se combata a desigualdade social através da ascensão pela educação e para uma educação de qualidade.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BENEVIDES, M. V. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?**. São Paulo, FE-USP, 2000. (transcrição da palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da educação, conselho nacional de educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. **Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos**. CNE/CP: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Educação; UNESCO, 2007. 76p.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. 2. ed. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Educação; UNESCO, 2013. 73p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF. 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010. Brasília: MEC, 2010.

BUXARRAIS, M. R. **La formación del profesorado en educación en valores**. Propuesta y materiais. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997

CANAU, V. M. et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, P. **Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo/ Paulo Freire; organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erasto Fortes Mendonça – 2ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.**

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos/ Paulo Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.**

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Coletivo Sabotagem, 2002.

FREIRE, P. Construção de uma nova cultura política. In: **Poder Local, Participação Popular Construção da Cidadania**. São Paulo: Fórum Nacional de Participação Popular nas administrações municipais, 1995 (N.01)

LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y.; MENI, M. S. S. (org.) **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**; [tradução Isa Tavares]. – 2.ed.- São Paulo: Boitempo, 2008.

MACIEL, T. S. **Educação em direitos humanos: concepções de professores de educação infantil**. 2018. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2018.

- PUIG, J. M. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- RAYO, J. T. **Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ROSTAS, M. H. S. G.; ABREU, A. K. **O discurso pedagógico na ditadura militar: Educação Moral e Cívica & currículo escolar**. Educação (UFSM), Santa Maria, p. 387-398, jul. 2016. ISSN 1984-6444.
- SAUL, A M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista** [online]. 2016, v. 00, n. 61 [Acessado 14 Julho 2021] , pp. 19-36.
- SILVA, A. M. M. Direitos humanos na educação básica: qual o significado?. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA, A. M. M. Elaboração, execução e impacto do plano nacional de educação em direitos humanos: estudo de caso no Brasil. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; REIS, Martha dos. **Educação, direitos humanos e exclusão social**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- SILVA, M. E. F.; BRABO, T. S. A. M.; MORAIS, A. Educação em direitos humanos e desenvolvimento moral na formação docente: a influência da religiosidade em tempos de “ideologia de gênero”. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 1260-1282, nov., 2017.
- SOUZA, L. K.. Educação para a paz e educação moral na prevenção à violência. **Psicol. educ.**, São Paulo, v. 25, n. 2, dez., p. 131-155, 2007.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – 3.ª Fase**. Brasília: UNESCO/ONU/MEC/SEDH, 2015.
- VENTURI, G. O universalismo ético: Kohlberg e Habermas. **Democracia • Lua Nova (36) • 1995**.

Recebido: 25.08.2021
Aprovado: 01.12.2021