



XXXI SEMINÁRIO de EDUCAÇÃO

A Educação e Seus Atuais Labirintos:
qual educação? Com e para quem?
Com qual escola?

Apoio



ANAIS
XXXI
SEMINÁRIO
de EDUCAÇÃO

A Educação e Seus Atuais Labirintos:
qual educação? Com e para quem?
Com qual escola?

*ARTIGOS COMPLETOS,
RELATOS DE EXPERIÊNCIA,
e RESUMOS DE POSTER*

v. 11

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
27 a 30 de novembro de 2023, Cuiabá-MT, Brasil

ISSN: 2447-8776





Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

S471a

Seminário de Educação (31 : 2023 : Cuiabá, MT)

Anais do 31º Seminário de Educação (SemiEdu): a educação e seus atuais labirintos : qual educação? Com e para quem? Com qual escola? / Coordenação Geral: Ozerina Victor de Oliveira; Mirian Toshiko Sewo. – Cuiabá/MT : IE, 2023.

159 p. (v. 11)

ISSN 2447-8776.

Modo de acesso: <https://setec.ufmt.br/eventos/semiedu/anais-2023/>

1. Educação - Seminário. 2. Educação - Anais. 3. Educação - Pesquisa. I. Oliveira, Ozerina Victor de. II. Sewo, Mirian Toshiko. III. Título.

CDU: 37

Ficha Técnica

Identidade visual

Edna Rodrigues Ricardo (Bakairi) e Marcelo Mendes

Projeto gráfico e editoração eletrônica

Téo de Miranda, Editora Sustentável



Organização



Apoio





UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Instituto de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Curso de Graduação em Pedagogia - EaD

COMISSÃO ORGANIZADORA

Ozerina Victor de Oliveira (Coordenação Geral)

Mirian Toshiko Sewo (Coordenação Geral)

Abner Alves Borges Faria

Aline Serpa Elias

Amanda Barbara Oliveira Silva

Amanda Yasmim Cezarino

Ana Claudia Rubio

Andresa Fernanda Almeida de Oliveira

Anna Gabriella Santos Alves Correa

Cássia Fabiane dos Santos Souza

Claudemir Lourenção

Danielle Ester de Souza Leão

Danilo de Souza Alves

Dejenana Keila Oliviera Campos

Eluiza Cardoso de Amorim

Elisa de Arruda e Silva

Emerson José da Silva

Filomena Maria de Arruda Monteiro

Gabrielly de Souza Mendes

Geniana dos Santos

Glauce Viana de Souza

Heliete Castilho Moreno

Imar Domingos Queiroz

Izabelly Giovana de Oliveira souza

João Alexander da Costa Oliveira

Juliana Pena de Paula Santos

Kaique dos Santos

Kananda Schwerz Maia

Katia Morosov Alonso

Larissa Rangel de Souza

Michele Marta Moraes Castro

Otaviana Milli de Arruda

Raquel Paula de Lima

Rosana Paula da Silva Nascimento

Rute Cristina Domingos da Palma

Rosemery Celeste Petter

Sebastiana Almeida Souza

Simone Regina de Castro

Tânia Maria de Lima

Tereza Fernandes

Valeria Vitoria Gomes de Lima





COMITÊ CIENTÍFICO

Adelmo Carvalho da Silva – UFMT
Alexandre Martins dos Anjos – UFMT
Ana Lara Casagrande – UFMT
Ana Luisa Alves Cordeiro – UFMT
Barbara Cortella Pereira de Oliveira – UFMT
Beleni Salte Grando – UFMT
Candida Soares da Costa – UFMT
Celeida Maria Costa de Souza – UCDB
Cleo Ferreira Gomes – UFMT
Cristiane Koehler – UFMT
Daniela Barros da Silva Freire Andrade – UFMT
Danilo Garcia da Silva – UFMT
Edson Caetano – UFMT
Elizabeth Figueiredo de Sá – UFMT
Erika Virgilio Rodrigues da Cunha – UFR
Evando Carlos Moreira – UFMT
Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT
Geniana dos Santos – UFMT
Gladys Denise Wielewski – UFMT
Graciela da Silva Oliveira – UFMT
Graziele Borges de Oliveira Pena – UFMT
Hugo Heleno Camilo Costa – UERJ
Irene Cristina de Mello – UFMT
Isabel Maria Sabino de Farias – UECE
Jacqueline Borges de Paula – UFMT
Jose Licinio Backes – UCDB
Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – UNB
Katia Morosov Alonso – UFMT
Leonardo da Silveira Borne – UFMT
Luciana Correia Lima de Faria Borges – UFMT
Luiz Augusto Passos – UFMT
Marcel Thiago Damasceno Ribeiro – UFMT
Marcia Betania de Oliveira – UERN
Maria Aparecida Rezende – UFMT
Marijane Silveira da Silva – UFMT
Mariuce Campos de Moraes – UFMT
Marta Maria Pontin Darsie – UFMT
Nilce Vieira Campos Ferreira – UFMT
Ozerina Victor de Oliveira – UFMT
Rosemar Eurico Coenga – UNIC
Rosemary dos Santos – UERJ
Rafael Honorato – UEPB
Rute Cristina Domingos da Palma – UFMT
Ruth Pavan – UCDB
Sergio Pereira dos Santos – UFMT
Suely Dulce de Castilho – UFMT
Sueli Fanizzi – UFMT
Tereza Fernandes – UFMT
Valeska Maria Fortes de Oliveira – UFSM



SEMIEDU 2023



GT12

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Coordenadora:
Filomena Maria de Arruda Monteiro



SUMÁRIO

ARTIGOS COMPLETOS

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE LETRAS/ CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO ARAGUAIA/
UFMT PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA PANDEMIA E NO PÓS -PANDEMIA:
PENSANDO O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO IV10

Odorico Ferreira Cardoso Neto
Maria Claudino da Silva

O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA PROFESSORES
DE ENFERMAGEM E OS SABERES DOCENTES22

Abner Eliezer Lourenço
Marcel Thiago Damasceno Ribeiro

A EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: REFLEXÕES E
DESAFIOS PARA A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA33

Jozivaldo Alves Martins
Loriége Pessoa Bitencourt

O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA ENQUANTO ESPAÇO FORMATIVO
PARA OS PRECEPTORES43

Deise Rôos
Rute Cristina Domingos da Palma

A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO HUMANA54

Dinairan D. Souza
Alessandro Barros
Maria José Dantas Souza

UM OLHAR SOBRE A SOBRECARGA DE COBRANÇA SOBRE O PROFESSOR DA
REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO63

Carlos Ferreira Graciano Júnior

O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO
DA IDENTIDADE DOS EDUCADORES E EDUCADORAS DAS ESCOLAS DO CAMPO
EM MATO GROSSO: HISTÓRIAS QUE SE ENTRELAÇAM74

Euzemar F. L. Siqueira
Nilza Cristina Gomes Araújo

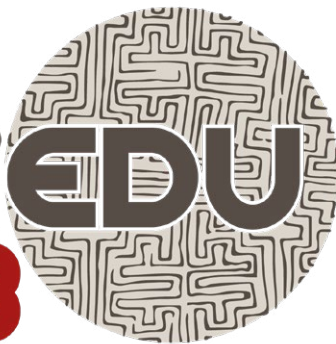
A GAMIFICAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PESQUISA FORMAÇÃO COLABORATIVA E
REFLEXIVA85

Viviani Darolt
Carmen Silvia Grubert Campbell
Isadora Darolt Rabelo

A LEITURA NA FORMAÇÃO CONTINUADA: UM OLHAR PARA A PRÁTICA DE LEITURA E FORMAÇÃO LEITORA DO PROFESSOR	98
Alessandra Costa	
Soenil Clarinda de Sales	
Wagner Mônantha Sousa Morais	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA PROMOVIDA PELA PARCERIA PÚBLICO PRIVADA	108
Sandro Luiz Leseux	
Frederico Trindade Teófilo	
Adelmo Carvalho da Silva	
<i>RELATOS DE EXPERIÊNCIA</i>	
RESSIGNIFICAÇÕES DOS TEXTOS DE CAMPO: “ENCONTROS NARRATIVOS” COM DOCENTES UNIVERSITÁRIOS DE CURSOS INTERCULTURAIS E INDÍGENAS DO BRASIL E MÉXICO	122
Amanda Pereira da Silva Azinari	
Filomena Maria de Arruda Monteiro	
NARRATIVA DE PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RESSIGNIFICANDO EXPERIÊNCIAS	131
Maria Luiza Troian	
Filomena Maria de Arruda Monteiro	
PROCESSOS FORMATIVOS DE EDUCADORES E EDUCANDOS EM UM CURSINHO POPULAR	137
Letícia Cristina da Silva França	
Aryanne Mila de Barros	
Rúbia Helena Napolini C. Yatsugafu	
A ESCRITA DE SI- PARA SI- E PARA OS OUTROS: UMA EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA SUPERIOR	142
Dejacy de Arruda Abreu	
O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS ATIVIDADES AQUÁTICAS COMO UNIDADE DE ENSINO	150
Lorryny Cristina da Silva Lima	
Robson Alex Ferreira	
<i>RESUMOS DE POSTER</i>	
EXPLORANDO AS POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO USO DO CHATGPT PARA PROFESSORES	158
Caroline Auxiliadora Ribeiro de Moraes	
Miguel Jorge Neto	



semiEDU
2023



GT12

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ARTIGOS COMPLETOS





CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE LETRAS/ CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO ARAGUAIA/UFMT PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA PANDEMIA E NO PÓS -PANDEMIA: PENSANDO O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO IV

Odorico Ferreira Cardoso Neto
(CUA/ICHS/ UFMT) – kikoptbg@gmail.com

Maria Claudino da Silva
(CUA/ICHS/ UFMT) – claudinodasilva22@gmail.com

GT 12: Formação de Professores
Artigo Completo

Resumo:

Apresentamos neste artigo o resultado da experiência de “ousar” como Professores de Estágio Curricular Supervisionado, tendo como cenário a pandemia da COVID-19, quando a UFMT por necessidade realizou no semestre 2021-2 via ensino remoto o Estágio Curricular Supervisionado IV, em um momento em que todas as escolas de Educação Básica também realizavam ensino remoto. A partir disso, a disciplina tem sido realizada, em cada semestre, com Projetos de Ensino que geram, em seguida, um Projeto de Extensão, trabalhado presencialmente. Nossas análises apontam para a concepção de estágio presente no pensamento dos professores regentes e a avaliação dos discentes em razão dos aspectos que consideraram positivos na sua realização. A metodologia utilizada tem como pressuposto a investigação sobre a percepção dos acadêmicos (as) na realização do estágio em sala de aula com a presença de público externo na universidade (professores, alunos do Ensino Médio preparando para o Enem, comunidade interessados em temas de língua e literatura para a educação básica). Assim compreendemos alguns desafios enfrentados na formação docente no que se refere à realização do Estágio Supervisionado.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Formação de professores. Prática docente. Pandemia. Pós-pandemia.

Introdução

Com a pandemia da COVID-19 e, em decorrência do afastamento das aulas presenciais, o modelo educacional tradicionalista foi exposto a diversos desafios, rompendo todo o ciclo de aprendizagem dentro das escolas, o que gerou um esforço conjunto para se enfrentar desafios que se intensificaram durante a pandemia e no pós-pandemia.

Durante o período remoto, surgiram questionamentos a respeito, entre eles: “Realmente, essa nova forma de aprendizado trazia bons resultados?” Assim, este

estudo buscou contar a experiência ousada dos Professores de Estágio Curricular Supervisionado, tendo como cenário a pandemia da COVID-19, quando a UFMT, por necessidade, realizou no semestre 2021-2, via ensino remoto, o Estágio Curricular Supervisionado IV, em um momento em que todas as escolas de Educação Básica também realizavam ensino remoto. A partir disso, a disciplina tem sido realizada com Projetos de Ensino que geram, Projetos de Extensão, agora, trabalhados, presencialmente.

Os estudos realizados apontam para a concepção de estágio dos professores regentes e a avaliação dos discentes em razão dos aspectos positivos na sua realização. A metodologia utilizada considera a investigação sobre a percepção dos acadêmicos (as) em razão da realização do estágio em sala de aula com a presença de público externo na universidade (professores, alunos do ensino médio em preparação para o Enem, donas de casa interessadas nos temas ligados à língua e à literatura na Educação Básica).

1. Sobre o Curso de Letras/ Campus Universitário do Araguaia/UFMT e a Realização do Estágio Curricular Supervisionado

O Curso de Letras/ Campus Universitário do Araguaia/ tem como objetivo principal “preparar profissionais habilitados em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas para o exercício da docência, prioritariamente, nas diferentes etapas da educação básica” (PPC LETRAS/CUA/UFMT, 2023, p. 16).

Para a consecução desse objetivo geral, o Curso desenvolve-se pelos seguintes grupos de formação:

1º Grupo de Formação Didático-Pedagógica – volta-se para o aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos;

2º Grupo de Formação Geral do Profissional de Letras – formado por disciplinas de natureza científico-cultural correspondente aos conteúdos próprios da área de Letras;

3º Grupo de Práticas Pedagógicas – refere-se às Práticas Pedagógicas distribuídas entre os Estágios Curriculares Supervisionados que totalizam 400h e as Atividades de Práticas como Componentes Curriculares, com CH 400h distribuídas ao longo do fluxo curricular (PPC LETRAS/CUA/UFMT, 2023, p. 19-20).

Neste texto, a atenção se concentra no Grupo de Práticas Pedagógicas, voltando o olhar, especialmente, para a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado IV,

considerando que, desde o ano de 2021, no semestre 02, trabalhamos em conjunto essa disciplina.

A experiência de “ousar” como Professores de Estágio Curricular Supervisionado foi, de certa maneira, “forjada” a partir do contexto da Pandemia da COVID-19, quando a UFMT realizou o ensino remoto, a partir do ano de 2021, mais especificamente, para a realização do semestre 2021-2. Considerando a pandemia e a necessidade do ensino remoto, pensamos muito sobre “como fazer acontecer o Estágio Curricular Supervisionado IV, que em sua ementa indica ‘a realização de aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º e de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio’, em um momento em que todas as escolas de Educação Básica também realizavam ensino remoto”. A partir disso, a disciplina realiza-se, em cada semestre, com Projetos de Ensino que geram um Projeto de Extensão.

2. A Pandemia e o Estágio Curricular Supervisionado IV no Semestre 2020/2

A experiência com a Disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV - Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas no Curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa e Literatura da Língua Portuguesa tem acontecido da seguinte forma:

- 2020/2 – ensino remoto
- 2021/2 – ensino presencial
- 2022/2 – ensino presencial

O estágio deveria ter acontecido em uma sala de aula de uma escola pública, a fim de realizar a Regência de sala, em aulas de Língua Portuguesa (no Ensino Fundamental e Médio) e em Literatura (no Ensino Médio).

Por conta da situação da pandemia pela COVID-19 e afastamento social, cumprindo orientações das organizações de saúde e regulamentos internos da UFMT, à época, em especial, a Resolução CONSEPE nº 60, de 28 de setembro de 2020, Resolução CONSEPE nº 84, de 11 de dezembro de 2020 e Resolução CONSEPE nº 87, de 17 de dezembro de 2020, a disciplina desenvolveu-se no espaço digital por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Por essa situação e urgência da graduação, desenvolveu-se, dentro da parte prática da disciplina, o Projeto **“Aspectos da Linguagem – revisão, atualização e reflexões sobre a Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa em Nível de Ensino**

Fundamental e Médio”. O projeto foi aprovado pelo Colegiado de Curso de Letras-UFMT/CUA.

Esse Projeto, tendo em vista peculiaridades da situação pandêmica, foi desenvolvido com lastro na Resolução N° 87/12/2020, que dispôs sobre a regulamentação da flexibilização de componentes curriculares em caráter excepcional e temporário e sobre o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem por meio de tecnologias da informação e comunicação e outros instrumentos em substituição e/ou complementação às estratégias presenciais.

Considerando o viés das atividades com a Língua e a Literatura – habilitações do Curso de Letras do CUA/UFMT, foi pensado o balizamento teórico do trabalho com a disciplina, como se apresenta a seguir.

O Curso de Letras/CUA/UFMT, em seu Projeto Político Pedagógico (2019-2028, p.07), indica que “o Curso de Letras fundamenta-se numa concepção de língua que vincula as manifestações de linguagem às múltiplas e heterogêneas práticas sociais e aos saberes fundamentais à integração humana na sociedade.

Baseado em estudos de Travaglia (1996), a concepção de Linguagem que balizou o desenvolvimento o projeto foi “a Linguagem como forma ou processo de interação” (TRAVAGLIA, 1996, p.23).

Na conceituação da Linguagem sob essa concepção, o autor afirma que:

Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas, sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação em um contexto sócio-histórico e ideológico. (TRAVAGLIA, 1996, p.23).

No contexto da BNCC (2017), os estudos de Linguagem, englobando a Língua Portuguesa e suas Literaturas, devem: “[...] compreender a linguagem como uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (PCN, 1998, p. 20)”.

Objetivava-se à realização de reflexões, discussões e análises temáticas e interpretativas de aspectos da Linguagem verbal, não verbal e multimodal, no contexto de estudos da Língua Portuguesa e suas Literaturas. Os objetivos específicos eram os

mesmos que estavam no plano de ensino: 1- Discutir com os Professores de ECS IV a proposta de conteúdo para o desenvolvimento do Projeto de Ensino na disciplina; 2- Elaborar, sob a orientação dos Professores de Estágio, Planos de Aula para o desenvolvimento dos conteúdos definidos para os grupos, dentro do Projeto de Ensino da disciplina; 3. Desenvolver, dentro do Projeto de Ensino da disciplina, o conteúdo que coube ao grupo, em aulas síncronas, para os participantes do referido projeto; 4. Realizar processo de autoavaliação, em relação a sua participação no desenvolvimento no Projeto de Ensino de ECS IV.

A metodologia do projeto, considerando o contexto da Pandemia da COVID-19, foi desenvolvido de forma remota, encontros síncronos, nas quintas-feiras, das 19h00min às 22h30min, contabilizando-se 03 horas e meia. Ainda, semanalmente, foi realizada uma atividade assíncrona de leituras e estudos, contabilizando mais 03 horas e meia, totalizando 07 horas semanais.

A forma de comunicação foi feita via *e-mails*, grupos de *whatsapp*, reuniões pelo aplicativo *Google Meet*. As atividades escritas desenvolvidas pelos cursistas foram enviadas por *e-mail*, corrigidas e comentadas pela equipe de execução.

O processo de avaliação foi formativo, contínuo, permanente e ocorreu da seguinte forma: a) nos encontros semanais - avaliações informais sobre o que foi produtivo e o que não foi, objetivando melhorias para os próximos encontros. b) avaliações formais - visando à boa formação dos participantes do projeto; c) ao final do projeto - discussões avaliativas sobre as atividades desenvolvidas.

2.1 Aula Inaugural e Bases Teóricas para o Desenvolvimento do Estágio

A aula inaugural aconteceu no dia 08/07/2021, pelos professores orientadores. A Professora Maria Claudino discutiu o tema “No Princípio era o “Verbo”: a Linguagem e a sua Importância na Vida das Pessoas”.

O balizamento teórico dessa aula foi feito a partir de autores como: Chauí (2002), Travaglia (1996) e outros, o que possibilitou algumas reflexões sobre a importância da Linguagem, compreendendo-a como “como forma ou processo de interação”.

A partir desses pressupostos, as discussões foram encaminhadas para a compreensão de que a Linguagem é a base da essência humana e, assim sendo, pode ser conhecimento-comunicação, mas, também, pode ser encantamento-sedução, dependendo da forma como é usada.

O professor Odorico (Kiko) deu continuidade à aula, apresentando “A Linguagem para Paulo Freire”. Freire sabia da importância da Linguagem na prática docente e que ela contribuía para motivar e envolver os discentes nas práticas de leitura do mundo. Porém, ele sabia que muito precisava ser questionado e debatido para tornar a Língua Portuguesa e seu exercício de linguagem de forma mais inclusiva.

2.2 As Atividades Realizadas

Os acadêmicos foram inicialmente apresentados ao Projeto “Aspectos da Linguagem – revisão, atualização e reflexões sobre a Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa em Nível de Ensino Fundamental e Médio” e o papel que desempenhariam como suas práticas na disciplina de estágio. Foram certificados das exigências de qualidade que deveriam apresentar nas aulas, visando um padrão de excelência das atividades.

Considerando-se o centenário de nascimento do educador Paulo Freire (19/09/1921), foi deliberado que os acadêmicos elaborassem o gênero textual carta pedagógica. Não era obrigatório, mas poderia enriquecer muito o trabalho que estava sendo proposto.

2.3 Sobre as Cartas Pedagógicas e o Estágio Curricular Supervisionado IV

O dossiê “**PAULO FREIRE: A EDUCAÇÃO, AS CARTAS PEDAGÓGICAS E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV**” nasceu do desenvolvimento de uma ideia adaptada à disciplina **ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO IV - Língua Portuguesa e respectivas Literaturas ministrada no Curso de Graduação em Letras: Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa no Campus Universitário do Araguaia, no período 2020/1.**

Junto com o desenvolvimento da disciplina e do projeto, para comemorar o centenário de Paulo Freire foi proposta a elaboração de cartas pedagógicas a partir da experiência da realização da regência, no contexto de pandemia, tratando do entrecruzamento do ato de ser professor (a) e levando em consideração a teorização que ajuda na prática do uso da língua, do texto, das interfaces com a literatura, com o gênero e/ou gêneros textuais. Estabeleceu-se um calendário com cartas que poderiam ser escritas tanto pelos acadêmicos, como também pelos cursistas.

Os autores das cartas pedagógicas entre acadêmicos e cursistas foram os seguintes: Laide Lizzi, Lidiane Bastos Silva, Maria Claudino da Silva, Odorico Ferreira Cardoso Neto, Aquiles Vidal Costa (pseudônimo), Liliane Alves Madureira Ribeiro e Wellen Saldanha, Rayssa Alves de Oliveira e Valéria Oliveira Vasconcelos, por final, Weides Conceição de Oliveira Lima.

2.4 Depoimentos dos Acadêmicos (as) sobre a Realização do Estágio Curricular Supervisionado

Para o Estagiário B (2020):

[...] o estágio supervisionado IV contribuiu na minha formação docente de modo a me fazer refletir sobre a teoria e prática, somado aos desafios diários enfrentados no ambiente escolar. Serviu-me, também, para entender com maior propriedade sobre o Ser Docente, sobre as responsabilidades e, mais que tudo, a importância e contribuição do professor para a sociedade. Assim, o estágio me possibilitou pensar numa educação para além da “bancária”, como denomina (Freire, 1996), que não se baseie no depósito de conhecimento, mas que contextualize de modo que seja do interesse e da realidade dos alunos. (sic)

O Acadêmico C (2020) ressaltou a importância do projeto de extensão

[...] a sugestão de fazermos partes do Projeto “Aspectos da Linguagem – revisão, atualização e reflexões sobre a Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa em Nível de Ensino Fundamental e Médio”, enquanto desenvolvíamos componentes curriculares foi a melhor saída para se evitar atrasos em nossa graduação e ter pessoas interessadas em nossas falas e dispostas a discutir os assuntos propostos foi acalanto em tempos difíceis.

Pelas falas dos estagiários da disciplina de ECS IV observa-se que a realização da disciplina no contexto da Pandemia da Covid-19 impôs alguns desafios e aprendizagens como, por exemplo, compreender aspectos da constituição docente em uma situação de pandemia, em que havia a imposição do distanciamento social, mas, ao mesmo tempo, a necessidade de se realizar uma parte prática do Curso de Letras em que seria necessário, não apenas lançar mão dos saberes técnico-científicos, pedagógicos e práticos, mas, também, saber lidar com as tecnologias necessárias em uma aula remota.

Na próxima parte deste artigo, falaremos um pouco sobre como foi a realização dessa mesma forma de Estágio Curricular Supervisionado IV, já de forma presencial.

3- Das Aulas Remotas ao Retorno Presencial – a configuração das Aulas de Estágio Curricular Supervisionado IV

Após a finalização do período de aulas remotas na UFMT, a disciplina de ECS IV já foi realizada presencialmente em 02 (dois) semestres letivos: 2021-2 e 2022-2. Como Professores da mesma disciplina, mantivemos o formato de elaboração de um Projeto de Ensino, que se transforma, também, em um Projeto de Extensão, visando atender cursistas da comunidade.

Os Projetos de Ensino e de Extensão foram assim denominados:

- Em 2021-2 - Linguagem, Leitura e Letramento: discussões, atualizações e reflexões;
- Em 2022-2 - Estudos de Língua Portuguesa e Literatura em Nível de Ensino Fundamental e Médio.

É importante registrar que os projetos, tanto de ensino, quanto de extensão realizados, são balizados teórica e praticamente, em estudos de Travaglia (1996), sob a concepção que assume “a Linguagem como forma ou processo de interação” (TRAVAGLIA, 1996, p.23). Assim, todas as discussões, orientações e reflexões que encaminham a prática das aulas de regência se orientam para a necessidade de se promover a Linguagem como base de essência humana e de interação entre sujeitos interlocutores. Isso, especialmente, para que os estagiários, ao ministrarem seus conteúdos, tenham clareza e não se esqueçam de que no processo de transposição didática estimulem e valorizem a participação e as contribuições dos cursistas em todas as aulas, saindo do contexto metodológico de momentos meramente expositivos, em que só o Professor assume e tem direito à palavra.

Em relação ao número de inscritos, na modalidade presencial, os dois projetos somaram 105 (cento e cinco) inscrições, mas, em relação à frequência efetiva, notou-se uma diminuição de presenças, o que entendemos a partir da seguinte percepção:

- 1- no momento pandêmico, inicialmente, muitas pessoas tiveram resistência e se sentiram impossibilitadas de participarem de aulas remotas, devido a fatores como: falta de habilidade em lidar com as tecnologias, dificuldades financeiras para obter o aparato tecnológico como computadores, internet;
- 2- com o passar do tempo, as pessoas foram se organizando, entendendo o funcionamento das tecnologias de comunicação e conseguindo, pouco a pouco, participarem de cursos com aulas remotas, o que as fez entenderem que, em sua

casa, sem ter de se deslocarem para outro lugar, poderiam estudar e participar de momentos de formação continuada;

- 3- com a transição do contexto da pandemia para o pós-pandemia, há uma inversão de situação e as pessoas, nesse momento, já apresentaram uma certa resistência em voltarem a participar presencialmente de cursos.

Com a realização dos projetos na modalidade presencial, percebemos que muitas pessoas se inscreveram, foram em alguns encontros, depois, justificavam suas ausências por motivos variados, entre eles, a dificuldade em se locomover, semanalmente, até o Campus Universitário do Araguaia. Os conteúdos trabalhados nos projetos de ECS IV foram os mesmos tanto na forma virtual como na presencial.

3.1 As Vozes dos Estagiários sobre a Realização do ECS IV na Modalidade Presencial

Os Alunos da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado IV dos últimos 03 anos cursaram conosco a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III que é uma preparação para a fase de Regência. Assim, na semirregência eles planejam os conteúdos, elaboram os Planos de Aulas, ministram aulas para os colegas da sala e recebem um retorno com comentários, correções, indicações e sugestões para outras aulas.

Uma das estagiárias (2021) afirma que:

De fato, a teoria não é a única ferramenta que formará um bom profissional. Há, inclusive, uma crença popular que para ser professor, é necessário se saber todo o conteúdo de uma determinada ciência, porém, não basta saber somente a teoria, ou boa parte dos conteúdos, mas, também, é preciso que a formação se dê por meio de leituras, de realização de projetos, de trocas de experiências, de investigações sobre a própria prática, de reflexões sobre experiências passadas e presentes, como aluno, no contato com outras pessoas. (sic)

Observa-se nessa fala que há uma clareza sobre a importância da teoria na formação de Professores, mas, ao mesmo tempo, a consciência sobre a necessidade da prática e da troca de experiências com outras pessoas. A realização da Regência por meio de um Projeto de Extensão que se volta para a comunidade é uma excelente oportunidade para que esse aprendizado se consolide.

Sobre o Projeto de Extensão, vejamos a fala de alguns estagiários:

Durantes nossas aulas de estágio tivemos o prazer de ministrar um curso de extensão para a comunidade, esse curso teve grande importância no nosso momento ensino-aprendizagem, pois, quando ensinávamos algo,

Realização

aprendíamos muito mais. Com essa forma de estágio conseguimos trazer a comunidade para dentro da nossa realidade [...].

A nova metodologia usada como o Projeto de Extensão para o Estágio de Regência, afirmo que foi de grande aprendizagem e responsabilidade.

A utilização de metodologias diferentes do tradicionalismo proporcionou as aulas mais participativas, as quais levou os alunos a compreender com clareza os conteúdos ministrados por cada dupla e trio de professores da Regência, construindo um trabalho desafiador, diverso e engajador.(Sic) (Estagiária H, 2021)

Já no Estágio Curricular Supervisionado IV (ECS IV), cursada no oitavo semestre, nós demos sequência ao tema já trabalhado virtualmente, porém, de maneira presencial e com acréscimo de um público externo, que para eles, a disciplina foi como um curso de extensão. [...] Por outro lado, ministrar aula presencial em ECS IV para meus colegas de turma e público externo, à princípio fiquei um pouco amedrontada, mas no dia da aula, eu percebi que estava muito à vontade e pude ministrar o conteúdo com segurança. Olhar para as pessoas enquanto fala e ter o retorno delas por meio dos olhares, das expressões, das perguntas etc., me fez ter mais confiança e avaliar se eu podia avançar, parar, passar para o próximo assunto ou fazer uma pergunta. (Estagiária J, 2021)

A partir dessas falas, observamos algumas reflexões dos Estagiários:

1. uma das formas de o Professor “aprender” e “apreender” a Docência, é quando ministra suas aulas;
2. foi importante ter a participação de pessoas da comunidade na sala de aula de ECS IV, em um Curso de Extensão;
3. os estagiários se empenharam em realizar aulas criativas, dinâmicas, atrativas, com o uso de metodologias ativas;
4. a Regência realizada no ECS IV possibilitou que os estagiários compreendessem a unidade que deve haver, necessariamente, entre teoria e prática e, que, muitas vezes, acontece de forma em que a teoria vem primeiro para, depois, vir a prática;

A maioria das falas apresentadas aqui relembram uma questão “tão antiga”, já bastante discutida, que é a dicotomia “teoria/prática”, que ainda acontece em muitos cursos superiores. Sobre isso, Donald Schön afirma que:

As escolas profissionais da universidade moderna, dedicada à pesquisa, estão baseadas na racionalidade técnica. [...] Assim, o currículo profissional normativo apresenta em primeiro lugar, a ciência básica relevante, em seguida, a ciência aplicada relevante e, finalmente, um espaço de ensino prático no qual se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento baseado na pesquisa aos problemas da prática cotidiana (SCHÖN, 2000, p.19).

Fica claro que os Estagiários, ao realizarem a fase de Regência, “concluem” que há uma supervalorização do conhecimento técnico e teórico, em detrimento do conhecimento prático. Ao realizarem a fase de Regência, dentro de um Projeto de Extensão, eles conseguem compreender importantes questões em relação a sua formação inicial docente. Isso se assemelha ao que se pensa dentro do paradigma do Professor Reflexivo (SCHÖN), contraposto ao paradigma da Racionalidade Técnica (SCHÖN), já apresentado acima.

Conforme Souza; Cunha; Müller; Reinholtz (2018, p. 30):

O paradigma do professor reflexivo tem suas origens em meados da primeira metade do século XX, pautado em Jonh Dewey com suas ideias acerca do pensamento reflexivo aliado ao processo educativo. Dewey em seus mais diversos estudos, defendeu a importância do pensamento reflexivo e do papel da reflexão. Segundo esse autor, refletimos sobre um conjunto de coisas, no sentido de pensarmos sobre essas coisas, mas o pensamento de análise só é possível quando há uma problemática real a ser solucionada. Assim, a capacidade para a reflexão surge quando há um problema a se resolver, quando há um obstáculo a ser ultrapassado.

Ainda segundo esses autores, a partir dos anos 80, Schön, sob os pensamentos de Dewey, aprofundou os estudos sobre o Professor Reflexivo, aquele que é instigado a pensar sobre a sua própria prática, questionando-a, repensando-a e refletindo sobre ela, para poder ir além.

Considerações Finais

Algumas questões, já praticando o Paradigma Reflexivo, tem nos fortalecido como Professores de Estágio Supervisionado, ao trabalharmos, há alguns semestres com as turmas de Regência. Por exemplo, compreendemos que, à medida que orientamos os estagiários, para que realizem as suas aulas, abarcamos melhor o que precisamos mudar ou fortalecer em nossas aulas.

Quando anotamos cada detalhe das aulas deles e, ao final de cada aula, conversamos sobre o que foi bom, ou que precisa melhorar, em relação ao Plano de Aula, ao seu desempenho acadêmico e à apresentação e desenvolvimento do tema, aprimoramos a relação teoria/prática que deve ser compreendida pelos estudantes como uma relação em que a teoria fortalece a prática e vice-versa. Isso fortalece a constituição docente, tanto dos estagiários, quanto a nossa, de Professores da disciplina.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, Brasília, 2017.
- CHAUÍ, M. **Filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1993.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- PROJETO PEDAGÓGICO. **Curso de Letras. Campus Universitário do Araguaia**. Universidade Federal de Mato Grosso. Barra do Garças, 2023.
- REVISTA PANORÂMICA. **100 anos de Paulo Freire: sulear e esperar no Araguaia**, v. 3 (2021): Edição Especial. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/issue/view/59>. Acesso em: 10. jul. 2023.
- SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOUZA, A. R. de; CUNHA, E. C. S.; MÜLLER, E. R.; REINHOLTZ, F. R. N. Racionalidade Técnica versus Reflexividade: um confronto paradigmático na formação docente. São Paulo: **Cadernos da FUCAMP**. Vol. 17, 2018.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º Graus. São Paulo: Cortez, 1996.



O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA PROFESSORES DE ENFERMAGEM E OS SABERES DOCENTES

Abner Eliezer Lourenço
(PPGE/UFMT) – abnereliezer@gmail.com

Marcel Thiago Damasceno Ribeiro
(PPGE/UFMT) – marcel.ribeiro@ufmt.br

GT 12: Formação de Professores

Artigo Completo

Resumo:

Este artigo teve seu desenvolvimento a partir do seguinte questionamento: Quais são os elementos chave na preparação e professores de cuidados ao paciente e como eles impactam os saberes docentes e a eficácia pedagógica? Tem por objetivo investigar os componentes essenciais e as práticas eficazes na formação de professores de enfermagem e os saberes docentes. Professores de profissões da saúde devem ser versados em estratégias pedagógicas que fomentem o desenvolvimento de competências de pensamento crítico e resolução de problemas. Trata-se de uma revisão bibliográfica, buscando uma visão abrangente sobre o assunto. A formação experiencial se liga estreitamente com a teoria do construtivismo, que postula que o conhecimento é construído com base em experiências prévias e interações sociais. A inserção de experiências práticas no currículo de formação docente é um aspecto crítico que merece uma abordagem metódica e reflexiva. A integração da assimilação baseada em projetos com outras abordagens pedagógicas representa uma estratégia significativa para enriquecer o ambiente educacional e potencializar os resultados de aprendizagem. Ao final da pesquisa, foi possível concluir que a integração de métodos pedagógicos variados, como aquisição de conhecimento experiencial e aprendizado baseado em projetos, impacta positivamente a eficácia na formação, confirmando a hipótese inicial.

Palavras-chave: Saberes docentes. Enfermagem. Formação de professores.

1 Introdução

A formação de professores de enfermagem e os saberes docentes constituem um domínio de estudo e prática que busca equilibrar competência técnica com sensibilidade pedagógica. O objetivo primordial da graduação em enfermagem, é capacitar os futuros enfermeiros para o raciocínio clínico, o julgamento ético e a tomada de decisões informadas. Este domínio é complexo e exige uma abordagem multifacetada para atingir seus objetivos (Sambatti; Zômpero, 2023).

A capacitação, a aquisição de habilidades técnicas é apenas o primeiro estágio de um desenvolvimento profissional mais amplo. O ensino eficaz nesse campo, exige uma compreensão das complexidades inerentes à prática ao cuidado ao ser humano enfermo, a diversidade de cenários clínicos, a variabilidade das necessidades dos pacientes e o imperativo

Realização



ético da prática informada e compassiva. Compactuando com esta perspectiva, Tardif (2014), descreve que os saberes docentes se estendem além da mera transmissão de informações factuais ou procedimentais.

Professores de profissões da saúde devem ser versados em estratégias pedagógicas que fomentem o desenvolvimento de competências de pensamento crítico e resolução de problemas. Eles devem ser adeptos de métodos de ensino que promovem a reflexão, a autoavaliação e o aprendizado contínuo. Tudo isso enquanto mantêm a humanidade e a dignidade dos pacientes como foco central da prática clínica (Ferreira, *et al.*, 2017).

Investigar os componentes essenciais e as práticas eficazes na formação de professores de enfermagem e os saberes docentes é o objetivo desta pesquisa. Portanto, serão analisadas as fontes confiáveis e os avanços recentes na área, a fim de contribuir para o campo acadêmico e fornecer mais referências para futuras pesquisas. A fim de alcançar esse objetivo geral e comprovar o conhecimento aprofundado sobre o assunto, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as principais competências necessárias para professores de práticas de saúde no ambiente acadêmico e clínico;
- Examinar a eficácia de diferentes métodos pedagógicos no desenvolvimento de destrezas críticas de raciocínio entre estudantes de cuidados de saúde;
- Avaliar o impacto de modelos de qualificação continuada na manutenção e melhoria das habilidades docentes;
- Analisar a relação entre o perfil ético e a prática pedagógica na capacitação de enfermeiros;
- Investigar a influência das tecnologias emergentes na entrega e eficácia do ensino em assistência ao indivíduo enfermo.

Para atingir os objetivos estabelecidos e abordar as categorias necessárias, a questão de pesquisa foi definida da seguinte forma: Quais são os elementos chave na preparação e professores de cuidados ao paciente e como eles impactam os saberes docentes e a eficácia pedagógica?

A pesquisa é então importante porque ela lança luz sobre os múltiplos aspectos da formação de professores de área assistencial de enfermagem, um pilar fundamental tanto na qualidade da educação em enfermagem como na prestação de cuidados de saúde. Esse estudo contribui para a sociedade, ao melhorar os padrões de capacitação e, conseqüentemente, a qualidade do atendimento ao paciente. Além disso, ele preenche lacunas na

literatura atual, fornecendo um exame abrangente das práticas facilitadoras, inclusive nas áreas de ética e uso de tecnologia na educação.

Este estudo também tem implicações práticas para o design de currículos e programas de formação, impactando diretamente a qualidade da qualificação de enfermeiros. Ao focalizar tanto os aspectos técnicos como os éticos da prática pedagógica, a pesquisa contribuirá para a criação de ambientes de aprendizagem mais eficazes e humanizados, e fornecerá uma base sólida para futuras pesquisas.

2 Procedimentos metodológicos

A metodologia utilizada neste trabalho foi a revisão bibliográfica, que consiste em revisar as fontes bibliográficas sobre o tema em questão. Para selecionar os autores citados, foram realizadas pesquisas em bases de dados científicas, como Scielo, Capes e Google Acadêmico, bem como em livros e periódicos relevantes, foram considerados materiais publicados apenas na língua portuguesa.

Este é um método que oferece uma visão abrangente do assunto em questão, além de fornecer uma fundamentação sólida para o trabalho. De acordo com Dourado e Ribeiro (2023), a revisão bibliográfica qualitativa é uma fonte confiável de informações, pois agrega conhecimento de fontes selecionadas e é uma forma eficiente de identificar lacunas no campo de pesquisa.

A lista bibliográfica foi desenvolvida com base nos critérios analíticos dos títulos e uma breve leitura do resumo de cada trabalho. A divisão dos períodos foi determinada pelos últimos 05 anos, salvo os clássicos, para garantir a atualidade e relevância das fontes. Assim, a metodologia utilizada neste trabalho possibilita uma revisão completa e atualizada do assunto, oferecendo uma base sólida para a conclusão da pesquisa e enriquecendo o acervo científico sobre o tema.

Diante dos objetivos estabelecidos, o estudo se desenvolveu ao longo dos seguintes tópicos: Aprendizado Experiencial na Formação de Professores; Instrução Baseado em Projetos e Sua Aplicação na Formação e Práticas Experienciais e Sua Incorporação na Formação Docente. Com a realização deste estudo e o sucesso na resolução do problema, chegou-se a uma conclusão e uma bibliografia abrangente foi compilada.

3 Resultados e Discussões

3.1 APRENDIZADO EXPERIENCIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No domínio educacional, o aprendizado experiencial representa uma pedagogia de alto valor que transcende os métodos tradicionais de ensino baseados exclusivamente em teoria. O modelo se fundamenta na crença de que a educação é mais eficaz quando os estudantes se engajam em experiências práticas, permitindo-lhes aplicar o conhecimento teórico em contextos concretos. Este enfoque pedagógico assume especial relevância na formação de professores de enfermagem, onde uma combinação equilibrada de habilidades técnicas e cognitivas é indispensável.

O contexto acima, tem suas premissas pautadas em Ghauthier *et al.*, (2013) que descreve que a ética está intrinsecamente ligada ao papel do mestre, sendo uma parte fundamental do mesmo. Ela não se limita apenas à moral individual, mas abrange e orienta os diversos conhecimentos que os professores adquirem e cultivam ao longo de sua carreira, o professor deve estar ciente de vários elementos em sua profissão que requerem tomada de decisões e reflexões relacionadas à ética

Sob o prisma teórico, várias correntes de pensamento sustentam os alicerces da capacitação experiencial. Um dos modelos mais influentes baseia-se no ciclo de aprendizagem, que abarca a experimentação concreta, a observação reflexiva, a conceitualização abstrata e a experimentação ativa. Este ciclo não apenas facilita a compreensão profunda do material, mas também potencializa o desenvolvimento do pensamento crítico e do julgamento clínico. Em termos práticos, este modelo se manifesta por meio de simulações, estágios clínicos e a incorporação de casos reais em cenários de aprendizagem (Gomes *et al.*, 2022).

A formação experiencial também se liga estreitamente com a teoria do construtivismo, que postula que o conhecimento é construído com base em experiências prévias e interações sociais. Este paradigma destaca a importância da reflexão e autoavaliação como componentes fundamentais no processo de aprendizagem. Por conseguinte, os estudantes são encorajados a assumir uma postura ativa na sua própria preparação, integrando novas informações com as experiências já acumuladas (Reinaldi *et al.*, 2021).

Os princípios do aprendizado experiencial se demonstram particularmente pertinentes para a capacitação, onde a competência clínica e a capacidade para decisões

Realização

éticas são tão cruciais quanto o domínio do conteúdo teórico. A eficácia desta abordagem pedagógica se vê corroborada pela literatura acadêmica, com múltiplos estudos indicando melhorias significativas tanto na retenção de conhecimento quanto na aplicação prática de habilidades e competências (Granvile; Corrêa, 2018).

A inserção de experiências práticas no currículo de formação docente é um aspecto crítico que merece uma abordagem metódica e reflexiva. No contexto de qualificação de professores, este elemento pedagógico é um veículo potente para fomentar a integração de competências e conhecimentos de diversas áreas, contribuindo para uma formação mais holística e completa. Torna-se, portanto, imperativo discutir métodos eficazes para integrar essas práticas em programas de capacitação (Sambatti; Zômpero, 2023).

Simulações, por exemplo, são uma estratégia pedagógica eficiente que permite aos estudantes aplicar conceitos teóricos em cenários realistas, mas controlados. Essas simulações podem ir além de simples representações, envolvendo elementos de gamificação ou realidade virtual para criar um ambiente de aprendizagem imersivo e dinâmico. Por meio dessas práticas, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades como tomada de decisão, pensamento crítico e resolução de problemas em um contexto que minimiza os riscos associados ao desenvolvimento (Carvalho; de Faveri, 2022).

A prática reflexiva, por sua vez, é outra abordagem metodológica que tem demonstrado resultados promissores. Neste modelo, os estudantes são incentivados a refletir sobre suas ações, decisões e interações durante as atividades práticas. Isso não apenas amplia o entendimento sobre a prática profissional, mas também potencializa a capacidade de autoavaliação e autorregulação, características vitais para qualquer futuro docente.

Um terceiro método significativo é a aprendizagem baseada em projetos, que coloca os estudantes em situações que requerem a aplicação de múltiplos conceitos e habilidades para resolver problemas complexos. Este enfoque não apenas aproxima a teoria da prática, mas também incentiva o trabalho em equipe, a comunicação eficaz e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem autodirigida (Moraes *et al.*, 2020).

3.2 APRENDIZADO BASEADO EM PROJETOS E SUA APLICAÇÃO NA FORMAÇÃO

O desenvolvimento e a execução de projetos educacionais exigem uma série de considerações para garantir sua eficácia e impacto. Um aspecto essencial é a formulação

clara dos objetivos educacionais, alinhados com as necessidades identificadas no contexto em que o projeto será implementado. Esses objetivos devem ser mensuráveis, alcançáveis e relevantes, fornecendo um quadro para avaliação e ajustes futuros (Ferreira *et al.*, 2018).

Outro componente chave é a seleção adequada de métodos pedagógicos e materiais de ensino que apoiam a consecução desses objetivos. Esta escolha deve ser informada por teorias de aprendizagem bem estabelecidas e métodos empiricamente comprovados. Se a abordagem pedagógica for diversificada, ela poderá atender às diferentes necessidades de aquisição de conhecimento dos participantes, aumentando assim a eficácia do projeto educacional (Vieira *et al.*, 2018).

A avaliação contínua é outra pedra angular na concepção e implementação de projetos educacionais. Tanto a avaliação formativa, que ocorre durante a implementação do projeto, quanto a avaliação somativa, que ocorre após sua conclusão, são cruciais para entender o impacto e a eficácia do projeto. Essas avaliações devem ser multidimensionais, abrangendo não apenas métricas quantitativas, mas também dados qualitativos que oferecem insights sobre a experiência do aprendiz (Broetto; Santos- Wagner, 2021).

O engajamento dos stakeholders também se revela imperativo. O envolvimento de todas as partes interessadas, incluindo alunos, professores, administradores e comunidade, pode fornecer feedback valioso que pode ser usado para refinar e aprimorar o projeto. Esse diálogo contínuo com os stakeholders não só enriquece o projeto como também contribui para a sua sustentabilidade a longo prazo (Giordani *et al.*, 2022).

A integração da assimilação baseado em projetos com outras abordagens pedagógicas representa uma estratégia significativa para enriquecer o ambiente educacional e potencializar os resultados de aprendizagem. Nesta integração, torna-se crucial reconhecer que cada abordagem pedagógica oferece pontos fortes únicos que podem ser complementares. Assim, a união dessas estratégias pode resultar em uma experiência educacional holística e robusta (Rampellotti, 2019).

O treinamento baseado em projetos, com seu foco em solução de problemas e aplicação prática de conhecimentos, apresenta um cenário fértil para a inclusão de métodos como educação colaborativo, estudo experiencial e instrução direta. A conjugação dessas abordagens pode criar um contexto multidimensional em que os alunos são incentivados a explorar, aplicar e refletir sobre seus conhecimentos de maneira mais completa (Carvalho; de Faveri, 2022).

Por exemplo, ao se combinar aprendizado baseado em projetos com a capacitação experiencial, a prática se transforma em um laboratório para a aplicação do conhecimento

Realização

teórico. Isso não apenas reforça o entendimento do aluno, mas também oferece uma base para a avaliação formativa e somativa. Deste modo, os educadores têm a capacidade de medir tanto a competência quanto o entendimento dos alunos de uma forma integrada (Ferreira *et al.*, 2018).

Ao mesmo tempo, a instrução direta pode ser incorporada para oferecer um fundamento teórico sólido que informa a prática. Este equilíbrio entre teoria e prática fornece aos alunos uma estrutura cognitiva que pode facilitar a transferência de formação em diferentes contextos e situações. No que diz respeito à avaliação, a integração de múltiplas abordagens pedagógicas permite a utilização de um leque mais amplo de ferramentas de avaliação. Tais instrumentos podem variar desde testes padronizados e exames escritos até portfólios e avaliações baseadas em desempenho, proporcionando uma visão abrangente do progresso do aluno (Rampellotti, 2019).

O impacto do aprendizado baseado em projetos no desenvolvimento de competências críticas e técnicas não pode ser subestimado, dado seu enfoque na solução de problemas, na criatividade e na aplicação prática do conhecimento. Este método pedagógico proporciona um ambiente em que os estudantes podem explorar cenários realistas e aplicar suas habilidades em um contexto definido, fomentando assim uma compreensão profunda de conceitos técnicos e teóricos.

3.3 PRÁTICAS EXPERIENCIAIS E SUA INCORPORAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Na busca por aprimorar a formação de professores de enfermagem, diversas abordagens experienciais surgem como fundamentais. Essas práticas vão além da simples transmissão de conhecimento, centrando-se na aplicação prática e reflexiva de talentos e competências adquiridas.

Começando pela simulação clínica, está se destaca como um ambiente seguro para o treinamento de futuros docentes. Neste cenário, os educandos têm a oportunidade de vivenciar situações clínicas complexas sem riscos para pacientes reais, permitindo uma experiência prática que é vital para o desenvolvimento de perícias pedagógicas específicas da área. Simulações frequentemente incorporam aspectos como comunicação eficaz, tomada de decisão rápida e habilidades interpessoais, todos relevantes para o ensino eficaz na enfermagem (Agnelli; Nakayama, 2018).

A prática baseada em comunidade oferece aos futuros educadores uma visão abrangente dos cuidados de saúde fora do ambiente hospitalar, incluindo questões como saúde pública, educação em saúde e cuidados de longa duração. O engajamento com a

Realização

comunidade proporciona um aprendizado centrado na humanização e na ética, aspectos cruciais na formação de qualquer educador na área da saúde (Mazur *et al.*, 2019).

A mentoria e o acompanhamento clínico fornecem um contexto no qual os futuros docentes podem refletir sobre sua prática sob a orientação de profissionais mais experientes. Esta relação de mentoria não só ajuda no refinamento técnico, mas também oferece insights valiosos sobre métodos pedagógicos eficazes e a importância da aprendizagem contínua e do desenvolvimento profissional (Rampellotti; Pasqualli, 2020).

A integração de conhecimento teórico e prática experiencial em cenários educacionais é uma das principais preocupações na formação de professores de enfermagem. Este equilíbrio é crucial para fornecer uma educação que seja ao mesmo tempo fundamentada e aplicável, especialmente em um campo onde as decisões têm implicações diretas para o bem-estar dos pacientes.

A aplicação de estudos de caso em sala de aula é uma técnica valiosa. Estes estudos não apenas ilustram conceitos teóricos, mas também proporcionam uma arena para simular a tomada de decisões clínicas, estimulando assim o raciocínio crítico e a capacidade de aplicar conhecimento em cenários práticos. A análise, acompanhada por debates e discussões, favorece uma compreensão mais profunda dos princípios subjacentes, ao mesmo tempo que contextualiza seu uso prático (Aquino; Marques, 2020).

O aprendizado ativo também é um método que envolve a participação direta do aluno por meio de atividades como simulações, jogos educacionais e demonstrações práticas. Este enfoque reforça os conceitos abordados nas aulas teóricas, permitindo uma melhor internalização e retenção de informações. A instrução ativa também promove habilidades de trabalho em equipe e comunicação, fundamentais para o ambiente clínico (Filha *et al.*, 2018).

4 Considerações finais

Através dos conceitos descritos por Gauthier *et al.*, (2013), além do domínio dos conhecimentos teóricos relacionados ao conteúdo, a compreensão da metodologia de ensino e a habilidade de utilizar recursos para sua aplicação são igualmente cruciais para os bons professores. Esses conhecimentos são adquiridos tanto durante a formação acadêmica como no decorrer da prática profissional, capacitando os professores com ferramentas e abordagens eficazes, reafirmando o que Libâneo (2012, p. 90) defende,

“ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar”.

Logo, visando alcançar os objetivos elencados, o desenvolvimento deste trabalho buscou esclarecer o problema de pesquisa relacionado à formação de professores de enfermagem e os saberes docentes, a partir de uma revisão bibliográfica aprofundada e rigorosa. As referências selecionadas forneceram um amplo panorama sobre o assunto e permitiram uma análise crítica e objetiva das informações coletadas.

Na esfera do aprendizado experiencial na capacitação de professores, observou-se que a integração de experiências práticas no currículo não só enriquece a aprendizagem, mas também contribui para o desenvolvimento de competências críticas e técnicas. A pesquisa também revelou que o desenvolvimento baseado em projetos mostrou ser uma abordagem pedagógica eficaz, facilitando a aplicação de conhecimentos teóricos em contextos práticos e estimulando o pensamento crítico.

No âmbito das práticas experienciais e sua incorporação na formação docente, foi evidenciado que estratégias bem planejadas de avaliação e feedback são fundamentais para a validação e o aprimoramento contínuo dessas práticas. Essas descobertas reforçam a necessidade de um equilíbrio entre teoria e prática, enriquecendo assim tanto o ambiente acadêmico como o clínico.

Ao final da pesquisa, foi possível concluir que a integração de métodos pedagógicos variados, como aquisição de conhecimento experiencial e aprendizado baseado em projetos, impacta positivamente a eficácia na formação, confirmando a hipótese inicial. No entanto, é importante destacar que as pesquisas sobre o tema ainda são necessárias para aprimorar o conhecimento atual e enriquecer a discussão sobre o assunto. Deste modo, este estudo serve como um ponto de partida para investigações futuras, que podem abordar outras facetas desse complexo domínio de estudo e prática.

Referências

AGNELLI, Jeferson Cesar Moretti; NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi. Constituição docente do enfermeiro: possibilidades e desafios. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 328– 344, 2018. DOI: 10.26843/v11.n3.2018.544.p328-344. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/544>. Acesso em: 15 set. 2023.

AQUINO, Diana Figueiredo de Santana; MARQUES, Catiuce. Formação docente no ensino da Enfermagem. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 12, n.

Realização

26, p. 37–49, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/902>. Acesso em: 2 out. 2023.

BROETTO, Geraldo Claudio; SANTOS-WAGNER, Vânia Maria Pereira dos. Saberes docentes para ensinar matemática e os impactos na formação de professores: o caso dos números irracionais. **Educação Matemática em Revista**, v. 26, n. 73, p. 109 - 131, 30 dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.37001/emr.v26i73.2618>. Disponível em: <http://sbemrevista.kinghost.net/revista/index.php/emr/article/view/2618>. Acessado em 02 set. 2023.

CARVALHO, Sângela Medeiros de Lima; FAVERI, Regina. **Formação e saberes docentes do professor universitário: desafios da sociedade contemporânea**. Anais do Seminário Nacional de Formação de Professores, v. 1, n. 3, 2022. Disponível em: <https://anfope.org.br/anais/index.php/anais/article/view/80>. Acessado em 04 set. 2023.

FERREIRA, Francisco Chagas; DANTAS, Fernanda de Carvalho; VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti. Saberes e competências do enfermeiro para preceptoria em unidade básica de saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0533> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/DB6ybJYCKHmVJscwqw95qds/?lang=pt>. Acessado em 12 set. 2023.

GAUTHIER, Clermont. *et al.*, **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GIORDANI, Anney Tojeiro. *et al.*, **Formação de professores do ensino técnico: reflexões acerca dos desafios e perspectivas**. 2022.

GOMES, Thalyta Corrêa Amaral. *et al.*, A formação dos professores dos cursos de saúde e suas práticas e saberes pedagógicos: análise reflexiva. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar** - ISSN 2675-6218, [S. l.], v. 3, n. 9, p. e391873, 2022. DOI: [10.47820/recima21.v3i9.1873](https://doi.org/10.47820/recima21.v3i9.1873). Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1873>. Acesso em: 2 out. 2023.

GRANVILLE, Nilton César; CORRÊA, Adriana Katia. Saberes dos professores da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 408–438, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1734>. Acesso em: 12 set. 2023.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 86.

MAGALHÃES JUNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci (Org.) DOURADO, Simone; RIBEIRO, Ednaldo. **Metodologia qualitativa e quantitativa**. Editora chefe Profa Dra Antonella Carvalho de Oliveira Editora executiva Natalia Oliveira Assistente editorial, p. 12, 2023. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/download-file/6097>. Acessado em 02 out. 2023.

MAZUR, Silvane Marcela; GIORDANI, AAnnecy Tojeiro; COELHO NETO, João. Repensar a Formação de Professores de Enfermagem: uma Perspectiva a Partir de uma Revisão Sistemática de Literatura. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 28–36, 2019. DOI: 10.17921/2447-8733.2019v20n1p28-36. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/6385>. Acesso em: 2 out. 2023.

MORAES, Fátima Cristina Gonçalves; RAMOS, Paula; GIANNELLA, Tais Rabetti. Saberes Docentes e Formação em Saúde: uma revisão da literatura. **Cad. Saúde Colet.**, v. 28, n. 3, p. 455-463, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadsc/a/jYLBpqtqjM9rZPtfhgJQQRB/?lang=pt>. Acessado em 20 set. 2023.

PAIVA, Marlla Rúbya; *et al.* Metodologias ativas de ensino- aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE - Revista de Políticas Públicas**, [S. l.], v. 15, n. 2, 2017. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>. Acesso em: 2 out. 2023.

RAMPELLOTTI, Luís Fernando, **O bom docente enfermeiro**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnologia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Santa Catarina, p. 163. 2019.

RAMPELLOTTI, Luís Fernando; PASQUALLI, Roberta. **O bom professor enfermeiro: o olhar dos estudantes de cursos técnicos acerca da prática docente**. Revista Exitus, v. 10, 2020.

REINALDI, Maria Aldinete de Almeida et al. **Formação continuada para professores de Curso Técnico em Enfermagem**. Brazilian Journal of Development, 2021.

SAMBATTI, Camila da Veiga; ZÔMPERO, Andréia de Freitas. Os saberes docentes dos enfermeiros para atuação no ensino superior. **Educação**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e92/1–25, 2023. DOI: 10.5902/1984644468353. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/68353>. Acesso em: 2 out. 2023.

SILVA, Marcus Vinicius da Rocha Santos.; *et al.*, A dicotomia entre teoria e prática na formação do enfermeiro docente. **Revista Recien - Revista Científica de Enfermagem**, [S. l.], v. 8, n. 22, p. 93–102, 2018. DOI: 10.24276/rrecien2358-3088.2018.8.22.93-102. Disponível em: <https://www.recien.com.br/index.php/Recien/article/view/157>. Acesso em: 22 set. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de; VIEIRA, Josimar de Aparecido. A formação de professores da educação profissional como objeto de estudo dos Programas de Pós-Graduação no Brasil. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 56, n. 49, 2018. DOI: 10.21680/1981-1802.2018v56n49ID14320. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14320>. Acesso em: 1 out. 2023.



A EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: REFLEXÕES E DESAFIOS PARA A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Jozivaldo Alves Martins

(SEDUC/PPGEdu/UNEMAT) - jozivaldo.martins@unemat.br

Loriége Pessoa Bitencourt

(PPGEdu/UNEMAT) – loriege.pessoa@unemat.br

GT 12: Formação de Professores

Artigo Completo

Resumo:

Estudos revelam que a evasão dos alunos dos cursos de licenciatura em matemática é uma realidade presente nas universidades do Brasil. Este estudo teve como objetivos realizar um levantamento bibliográfico e conhecer produções científicas que tratam das temáticas: licenciatura, matemática, evasão e pedagogia universitária e conhecer a lacuna de estudos sobre a pedagogia universitária nos cursos de licenciatura em matemática. Este estudo foi elaborado a partir de uma revisão bibliográfica, por meio de um balanço de produção, utilizando os descritores “Licenciatura” AND “Matemática” AND “Evasão” e “Pedagogia universitária” AND “Matemática” na plataforma de periódicos CAPES. Este balanço de produção, proporcionou a revisão e reflexão da literatura publicada nos últimos 16 anos, no que diz respeito a evasão nos cursos de licenciatura em matemática e ainda chama a atenção para a insuficiência de políticas públicas de acesso e permanência dos alunos no curso.

Palavras-chave: Evasão. Pedagogia Universitária. Metodologias. Ensino de Matemática.

1 Introdução

A evasão nos cursos de graduação representa um desafio para o sistema educacional, especialmente, nas licenciaturas em Matemática (BITENCOURT, 2014). Muitos acadêmicos enfrentam dificuldades ao longo do percurso que os levam à desistência. Essa situação traz consequências negativas tanto para os alunos quanto para a sociedade, impactando na qualidade da educação nas escolas como um todo.

A escolha em cursar uma licenciatura em Matemática pode trazer desafios como a complexidade da disciplina, a necessidade de desenvolver competências, bem como potenciais dificuldades financeiras ou pessoais ao longo do percurso acadêmico (BARROS et al., 2020). A falta de motivação e o apoio acadêmico inadequado também

podem contribuir para o abandono do curso. A partir disso, se faz necessário pensar em quais estratégias pedagógicas os professores podem adotar nos cursos de licenciatura em matemática e como as aulas são vivenciadas pelos estudantes (GIARETA *et al.*, 2019), considerando a importância de suas perspectivas na formulação de abordagens mais adequadas e alinhadas com as necessidades e expectativas do corpo discente.

Este levantamento busca analisar o tema por meio de uma revisão de literatura científica (GOMES; BITENCOURT, 2021) e encontrar caminhos que possam orientar a elaboração de políticas e práticas educacionais mais eficazes e que promovam o sucesso acadêmico dos futuros docentes de matemática.

2 Metodologia

Este estudo é de caráter qualitativo, envolve estudos de dados secundários para a fundamentação teórica, conforme Bardin (1977), pois os dados analisados tratam-se de artigos científicos e também é quantitativo devido a abordagem do número de produções científicas.

O desenvolvimento desta pesquisa bibliográfica, busca embasar teoricamente a nossa pesquisa na pós-graduação. Nesse sentido, Gomes e Bitencourt (2021) e Moroz e Gianfaldoni (2006), destacam que o balanço de produção é um método de pesquisa bibliográfica que contribui com levantamento teórico da pesquisa.

Inicialmente fizemos uma busca exploratória em diferentes bases de dados, sendo escolhida a plataforma de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e o tipo de trabalho acadêmico da busca foi artigos científicos publicados em periódicos.

Utilizou-se como descritores: “Licenciatura” AND “Matemática” AND “Evasão” e “Pedagogia universitária” AND “Matemática”, separadamente e entre aspas a fim de obter resultados mais específicos. O recorte temporal foi de 2008 a 2023.

Após as buscas e a primeira seleção, nos artigos leu-se título, resumo e o texto completo. Como critério de seleção das produções, foram descartados os artigos que não tinham em seu título, resumo ou texto completo, aproximação com a temática da pesquisa de mestrado.

3 Resultados e Discussões

O delineamento dos descritores contribuiu para o alcance dos resultados. Na primeira busca, com os descritores “Licenciatura” AND “Matemática” AND “Evasão”, encontramos 37 resultados, entre os anos de 2011 – 2023 e, na segunda busca, utilizamos os descritores “Pedagogia universitária” AND “Matemática” e chegamos a 16 resultados no período de 2008 – 2022.

Tabela 1 – Quantitativo de produções com os descritores “Licenciatura” AND “Matemática” AND “Evasão” e “Pedagogia Universitária” AND “Matemática”

Ano	Artigo
2008	1
2011	1
2012	2
2013	1
2014	9
2015	2
2016	1
2017	3
2018	1
2019	5
2020	17
2021	3
2022	4
2023	3
Total	53

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do Periódicos – CAPES – Acesso Café/UNEMAT/2023.

As duas buscas resultaram em 53 produções de artigos científicos em um período de 16 anos, com destaque para o ano de 2020 com 17 produções, maior número que os outros anos, mesmo sem a aplicação de filtros não apareceram outras produções como teses e dissertações.

Após a busca com o descritor “Licenciatura” AND “Matemática” AND “Evasão”, foram realizadas as leituras das produções por título (quadro 1), por resumo e leitura completa do texto.

Quadro 1 – Produções selecionadas após leitura dos títulos utilizando o descritor “Licenciatura” AND “Matemática” AND “Evasão”

PRODUÇÃO 1 e 2 (Duplicado)	TÍTULO: Formação inicial de professores de Matemática no Brasil no século XXI: políticas e estatísticas
	AUTORES: Marília Alana Costa de Jesus; Natanael Barreto Santos dos; Renato Santos Araújo
	REVISTA: Boletim de Educação Matemática - BOLEMA
	ANO: 2023
PRODUÇÃO 3 e 4 (Duplicado)	TÍTULO: A evasão sob o olhar dos professores e alunos do curso de licenciatura em matemática do Campus Universitário de Sinop da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, em 2011/2
	AUTORES: Gabriela Costa Bonato; Kelen Berra de Mello
	REVISTA: REMAT
	ANO: 2017
PRODUÇÃO 5	TÍTULO: Quando os números falam: a evasão da licenciatura em Matemática - EaD da UNICESUMAR de 2014 a 2018
	AUTORES: Antoneli da Silva Ramos; Paulo Cesar Gomes
	REVISTA: Revista de Ensino de Ciências e Matemática
	ANO: 2020
PRODUÇÃO 6	TÍTULO: Reprovação induz evasão? Aspectos da trajetória acadêmica no curso de Matemática-Licenciatura em uma Instituição Federal de Educação Superior
	AUTORES: José da Silva Santos Junior; Giselle Cristina Martins Real
	REVISTA: Educação e Fronteiras
	ANO: 2020
PRODUÇÃO 7	TÍTULO: Uma Possibilidade para a Redução da Evasão em um Curso de Licenciatura em Matemática a Distância: a proposta do GEPAM
	AUTORES: Neslei Noguez Nogueira; Rita de Cássia de Souza Soares Ramos; Denise Nascimento Silveira; Lúcia Renata dos Santos Silveira
	REVISTA: EaD em Foco
	ANO: 2020
PRODUÇÃO 8	TÍTULO: Voz aos Evadidos: a Evasão Escolar da Licenciatura em Matemática Ofertada na Educação a Distância na UNICESUMAR
	AUTORES: Antoneli da Silva Ramos; Paulo Cesar Gomes
	REVISTA: Revista de Ensino de Ciências e Matemática
	ANO: 2020
PRODUÇÃO 9 e 13 (Duplicado)	TÍTULO: Discutindo sobre a evasão em um curso de Licenciatura em Matemática a Distância
	AUTORES: Silvana Claudia dos Santos
	REVISTA: Eccos
	ANO: 2014
PRODUÇÃO 10	TÍTULO: A evasão do curso de Matemática da UESB de Vitória da Conquista: réplica de um estudo da década 90
	AUTORES: Ana Paula Perovano; Júlio César dos Reis
	REVISTA: Revista de Ensino de Ciências e Matemática
	ANO: 2013
PRODUÇÃO 11	TÍTULO: Ações de prevenção à evasão escolar na Licenciatura em Matemática do IFRN - Campus São Paulo do Potengi
	AUTORES: Neilson Ferreira de Lima; Rêphan Miguel dos Santos
	REVISTA: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana
	ANO: 2021
PRODUÇÃO 12	TÍTULO: Causas da evasão discente nos cursos de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina
	AUTORES: Franciele Daltoé; Rosilene Beatriz Machado

	REVISTA: Revista Eletrônica de Educação Matemática
	ANO: 2020
PRODUÇÃO 14	TÍTULO: A Evasão em um Curso de Matemática em 30 Anos
	Autores: Marilena Bittar; Adriana Barbosa de Oliveira; Rafael Monteiro dos Santos; Sonia Maria Monteiro da Silva Burigato
	REVISTA: Em Teia
	ANO: 2012
PRODUÇÃO 15	TÍTULO: A evasão discente no contexto dos cursos de licenciaturas em Matemática e Física do IFPB-CG
	AUTORES: Aparecida da Silva Xavier Barros; Alessandro Santos de Figueiredo; Weidson do Amaral Luna; Edilma Ferreira da Silva; Franklin José Almeida; Lucas da Silva Souza; Davi Alves Nascimento
	REVISTA: Revista Principia
	ANO: 2020
PRODUÇÃO 16	TÍTULO: Os números da licenciatura em matemática: políticas públicas em foco
	AUTORES: Renato Araújo; Deise Miranda Vianna
	REVISTA: Revista Brasileira de ensino de ciência e tecnologia
	ANO: 2018
PRODUÇÃO 17	TÍTULO: Rede Neural Artificial: Identificação de Acadêmicos em Curso de Licenciatura em Matemática com Possibilidade de Desistência
	AUTORA: Walber Rodrigues de Assis
	REVISTA: Cadernos Cajuína
	ANO: 2020

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do Periódicos – CAPES – Acesso Café/UNEMAT/2023.

Durante a leitura dos títulos, foram identificadas 17 produções que se aproximavam da pesquisa, porém, três artigos estavam duplicados, logo selecionamos 14 produções. Após a leitura dos resumos, permaneceram selecionados oito artigos, que foram: Bonato e Mello (2017), Santos Junior e Real (2020), Perovano e Reis (2013), Lima e Santos (2021), Daltoé e Machado (2020), Bittar et all (2012), Barros et all (2020) e Assis (2020).

No segundo momento de busca, utilizou-se o descritor “Pedagogia Universitária” *AND* “Matemática”, que resultou em duas produções, foram aplicados os mesmos critérios de seleção feitos nos descritores anteriores, leitura das produções por título e resumo (quadro 4) e leitura completa.

Quadro 2 – Produções selecionadas após leitura por títulos resumos com o descritor “Pedagogia Universitária” *AND* “Matemática”

PRODUÇÃO 1	TÍTULO: A Pedagogia Universitária e a Formação do Professor de Matemática: uma Análise do Projeto do Curso da UFMS/CEPTLV
	AUTORES: Paulo Fiovarante Giaretta; Eugenia Brunilda Opazo Uribe; Gerson dos Santos Farias
	REVISTA: Olhar de Professor – Universidade Estadual de Ponta Grossa
	ANO: 2019

PRODUÇÃO 2	TÍTULO: Formação Continuada para a Docência no Ensino Superior: a Visão de Professores e as Contribuições de Espaços de Compartilhamento de Experiências
	AUTORES: Victor Gomes Lima Ferraz; Josá Guilherme da Silva Lopes
	REVSITA: RENCIMA
	ANO: 2022

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do Periódicos – CAPES – Acesso Café/UNEMAT/2023.

Após a leitura completa das produções, relacionadas ao descritor “Pedagogia Universitária” AND “Matemática”, selecionamos um artigo científico para análise, o Giareta, Uribe e Farias (2019).

Após a primeira fase de leitura completa das produções, dos dois descritores “Licenciatura” AND “Matemática” AND “Evasão” e “Pedagogia universitária” AND “Matemática”, obteve-se oito artigos para análise: Bonato e Mello (2017), Santos Junior e Real (2020), Perovano e Reis (2013), Daltoé e Machado (2020), Bittar *et al.*, (2012), Barros *et al.*, (2020), Assis (2020) e Giareta *et al.*, (2019).

Nos artigos científicos selecionados observou-se as relações existentes entre a evasão e a formação na licenciatura em matemática.

Na produção 1, as autoras Bonato e Mello (2017), associam a evasão ao desperdício de tempo do indivíduo e de recursos públicos. Ao investigarem a evasão no curso de licenciatura em matemática, na UNEMAT no campus de Sinop, são detectadas opiniões dos alunos e professores do curso de matemática. No estudo, os participantes apontam algumas alternativas para minimizar a evasão, são sugeridas: a revisão das metodologias de ensino dos professores, melhoria do acesso às bolsas de estudo, aumento de disponibilidade por parte dos professores para atender os alunos e adequação das disciplinas pré-requisito.

Na produção 2, Santos Junior e Real (2020), investigam se existe alguma relação entre a reprovação e a evasão no curso de licenciatura em matemática da UFGD. Ao analisarem a situação dos estudantes do curso de licenciatura em matemática, o estudo evidencia possíveis fatores que levariam os discentes do campus de Sinop à desistência, onde a maioria dos entrevistados apontaram motivos internos à universidade que estão relacionados à evasão, por exemplo permanência e reprovação.

Assim como na produção 2, na Produção 3, aparecem resultados semelhantes ligados à evasão, Perovano e Reis (2013), tratam da evasão do curso de matemática da UESB de Vitória da Conquista em uma réplica de estudo da década de 90, ao quantificar a diplomação, retenção e evasão do curso, tentam entender, propor e testar soluções. Durante o estudo detectaram fatores que podem favorecer a evasão: características

Realização

individuais dos estudantes; fatores internos às instituições e fatores externos às instituições.

Os fatores individuais ou fatores externos à universidade também aparecem na produção 4, Daltoé e Machado (2020), em um estudo que trata das causas da evasão no curso de matemática, abordam a importância de alguns aspectos positivos nos professores que lecionam no curso de licenciatura em matemática como comportamento e didática, que além de contribuir com a formação docente o incentiva profissionalmente.

A falta de políticas públicas é evidenciada nos estudos das produções 1, 2, 3 e também na produção 5, Bittar *et al.*, (2012), para os autores, o alto índice de evasão está relacionado com a falta de atrativos profissionais para atuação na educação básica, apontando a necessidade de mudanças no curso de licenciatura em matemática e de políticas públicas para atrair docentes para a profissão.

Na produção 6, em um estudo de revisão bibliográfica, Barros *et al.*, (2020), abordam diversos fatores que levam a evasão dos estudantes do curso de licenciatura em matemática, que vão desde problemas sociais básicos como conciliar trabalho, emprego, moradia e alimentação e até a falta de conhecimentos básicos de matemática advindos do ensino fundamental e médio, ou seja, os problemas de evasão estão relacionados a uma parcela da população que depende do acesso ao ensino público e de políticas que contribuam com a sua formação.

A oferta e acesso a programas sociais e a necessidade de melhorar as práticas pedagógicas, no ensino fundamental, médio e superior, precisam ser repensadas, priorizando estratégias que atendam a realidade dos alunos do ensino básico e superior.

Na Produção 7, Assis (2020), avalia a capacidade de uma rede neural artificial, a *Perceptron* Multicamadas, em identificar acadêmicos de Licenciatura em Matemática com possibilidade de evadir-se do curso. O estudo chama a atenção em sua metodologia dividida em 03 etapas: A primeira etapa, foi destinada a um levantamento junto ao controle acadêmico do Campus; na etapa seguinte, realizou-se uma pesquisa com acadêmicos de Licenciatura em Matemática; a terceira etapa, examinou-se a eficiência da rede neural artificial, através do software Weka, para prever evasões de acadêmicos.

Na Produção 8, Giareta *et al.*, (2019), investigam a formação do professor de matemática, a partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso ofertado na UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, CPTL – Campus de Três Lagoas. A pesquisa vincula as categorias de ensino, pesquisa e extensão, inerentes à pedagogia universitária às categorias saberes, prática e identidade docentes.

As produções relacionam a evasão às questões sociais e dificuldades didático-pedagógicas, fatores estes que levam alunos do curso de licenciatura em matemática, a desistência devido à falta de políticas públicas que amparem a permanência e a conclusão desses alunos nos cursos de licenciatura em matemática.

4 Considerações finais

Este balanço de produção, proporcionou a revisão de literatura publicada nos últimos 16 anos utilizando os descritores “Licenciatura” *AND* “Matemática” *AND* “Evasão” e “Pedagogia universitária” *AND* “Matemática”, identificando a lacuna de estudos sobre a temática pedagogia universitária nos cursos de licenciatura de matemática.

As buscas contribuíram para reflexões, principalmente no que diz respeito a evasão nos cursos de licenciatura em matemática e ainda chamam a atenção para a falta de políticas públicas que subsidiem o acesso, permanência e conclusão dos estudantes até o final do curso. A insuficiência de políticas públicas adequadas para subsidiar o acesso, permanência e conclusão dos estudantes nos cursos de licenciatura em matemática é uma preocupação urgente. A educação é um pilar fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade, e a formação de professores de matemática desempenha um papel crucial na melhoria da qualidade da educação básica.

Além dos fatores socioeconômicos ligados a evasão, outro fator importante está relacionado à formação, ou seja, é necessário aliar políticas públicas à melhoria das práticas pedagógicas universitárias, são necessários estudos que identifiquem caminhos e alternativas que contribuam com a formação no ensino superior e tratem a evasão com mais atenção minimizando os prejuízos individuais e sociais.

Referências

ASSIS, Walber Rodrigues de. Rede Neural Artificial: Identificação de Acadêmicos em Curso de Licenciatura em Matemática com Possibilidade de Desistência. **Cadernos Cajuina**, v.5, n.3, Setembro-2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v5i3.348>. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/348> Acesso em: 13 out. 2023.

BARDIN, Laurence. L'Analyse de Contenu. *Press Universitaires*. France. Tradução. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977. p.281.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier; FIGUEIREDO, Alexsandro Santos de; LUNA, Weidson do Amaral; SILVA, Edilma Ferreira da; ALMEIDA, Franklin José; SOUZA, Lucas da Silva; NASCIMENTO, Alves Nascimento. A evasão discente no contexto dos cursos de licenciaturas em Matemática e Física do IFPB-CG. **Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, N ° 48. JOÃO PESSOA, p. 20-32, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.18265/1517-03062015v1n48p20-32>. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/2937> Acesso em: 13 out. 2023.

BITENCOURT, Lóriége Pessoa. **Pedagogia universitária potencializada no diálogo reflexivo sobre educação matemática**: quando três gerações de educadores se encontram. 290 f. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BITTAR, Marilena.; OLIVEIRA, Adriana Barbosa de; SANTOS, Rafael Monteiro dos; BURIGATO, Sonia Maria Monteiro da. A Evasão em um Curso de Matemática em 30 anos. Em TEIA – **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana** – vol. 3 - número 1 – 2012. p. 17. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/index> Acesso em: 13 out. 2023.

BONATO, Gabriela Costa; MELLO, Kelen Berra de. Evasão no curso de Licenciatura em Matemática do IFRS Campus Caxias do Sul. REMAT: **Revista Eletrônica da Matemática**, Bento Gonçalves, RS, v. 3, n. 1, p. 26–37, 2017. DOI: 10.35819/remat2017v3i1id2219. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/REMAT/article/view/221> Acesso em: 8 out. 2023.

DALTOÉ, Franciele. MACHADO, Rosilene Beatriz. Causas da Evasão Discente nos Cursos de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Eletrônica de Educação Matemática - REVEMAT**, Florianópolis, v. 15, p. 01-20, jan./dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1981-1322. DOI: <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2020.e72854>>Acesso em: 13 out. 2023.

GIARETA, Paulo Fiovarante; URIBE, Eugenia Brunilda Opazo. O.; FARIAS, Gerson dos Santos. A Pedagogia Universitária e a Formação do Professor de Matemática: uma Análise do Projeto Pedagógico do Curso da UFMS/CPTL. Universidade Estadual de Ponta Grossa. **Olhar de Professor**, vol. 22, 2019, p.19. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.22.0014> Acesso em: 13 out. 2023.

GOMES, Jennifer Boscato; BITENCOURT, Lóriége Pessoa. Reformulações Curriculares das Licenciaturas em Matemática: Mapeamento da Produção Científica. In: **Anais Principais do Seminário de Educação (SEMIEDU)**, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2021. p.13. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu/article/view/20291> Acesso em 13 out. 2023.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Monica Helena Tieppo Alves. O processo de pesquisa: iniciação. 2.ed. Brasília: **Liber Livro Editora**, 2006.

PEROVANO, Ana Paula; REIS, Júlio César dos. A Evasão do Curso de Matemática da UESB de Vitória Da Conquista: Réplia De Um Estudo Da Década 90. **REnCiMa**, v.4, n.2, p.91-102, 2013. DOI: 10.26843/rencima.v4i2.828. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/828> Acesso em: 13 out. 2023.

SANTOS JUNIOR, José Da Silva; REAL, Giselle Cristina Martins. Reprovação Induz Evasão? Aspectos Da Trajetória Acadêmica No Curso De Matemática-Licenciatura Em Uma Instituição Federal De Educação Superior. **Educação e Fronteiras On-Line**. Dourados/MS, v.10, n.29, p.57-71, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/14171/7401> Acesso em: 13 de out. 2023.



O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA ENQUANTO ESPAÇO FORMATIVO PARA OS PRECEPTORES

Deise Rôos

(PPGE/UFMT) – deiseroos@gmail.com

Rute Cristina Domingos da Palma

(PPGE/UFMT) – ruteppgeufmt@gmail.com

GT 12: Formação de Professores

Artigo Completo

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo compreender as potencialidades do Programa de Residência Pedagógica enquanto espaço formativo para os professores preceptores. Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa, tendo como instrumento de produção de dados a entrevista em profundidade. A entrevista foi conduzida com uma professora da educação básica que atuou como preceptora da residência pedagógica vinculada ao subprojeto do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso no Edital CAPES n.º06/2018. A partir das narrativas, foi possível verificar que, ao participar como preceptora da residência pedagógica, a professora pôde vivenciar diferentes momentos de aprendizagem e reflexão sobre a docência, contribuindo de forma significativa para sua atuação como professora da educação básica, indicando que o programa se apresenta como um importante espaço formativo também para a formação continuada dos professores que atuam como preceptores.

Palavras-chave: Formação de professores. Programa de Residência Pedagógica. Preceptores.

1 Introdução

Implementado no ano de 2018, o Programa de Residência Pedagógica compõe a política nacional de formação de professores e busca aprimorar a formação inicial de professores da educação básica ao proporcionar aos estudantes dos diferentes cursos de licenciaturas a oportunidade de vivenciarem a prática docente nas escolas públicas de educação básica, mediante o acompanhamento de um professor que atua na escola campo, chamado de preceptor e um professor da instituição de ensino superior, chamado de docente orientador.

Além da formação prática, que envolve a integração dos licenciandos no contexto escolar, o Programa de Residência Pedagógica ainda incentiva a realização de atividades formativas, como seminários, palestras, oficinas, além de reuniões periódicas com

Realização



Realização



residentes, preceptores e docentes orientadores, a fim de proporcionar momentos de discussões e reflexões acerca das experiências vivenciadas ao longo das atividades desenvolvidas no programa.

Apesar de não ser o alvo do programa, a residência pedagógica passou a constituir-se também como um importante momento formativo para os professores da educação básica que atuam como preceptores, uma vez que eles vivenciam diversas atividades formativas junto aos residentes e ao docente orientador. Nesse sentido, buscamos com este trabalho, compreender as potencialidades do Programa de Residência Pedagógica enquanto espaço formativo para os professores preceptores a partir das experiências vivenciadas e narradas por uma preceptora que atuou junto ao subprojeto do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso no Edital CAPES n.º06/2018. Os dados apresentados neste trabalho representam um recorte da pesquisa de doutorado em andamento, que visa evidenciar as contribuições do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais da escolarização.

Assim, iniciamos a próxima seção com algumas reflexões sobre a formação de professores, abordando a necessidade de articulação entre universidades e escolas no processo de formação de novos professores. Na sequência, apresentamos a metodologia utilizada para a realização deste trabalho, a qual é seguida da seção em que analisamos as narrativas de uma professora da educação básica que atuou como preceptora junto ao programa de residência pedagógica, e, por fim, tecemos as considerações finais.

2 Algumas reflexões sobre a formação de professores

A formação de professores para atuarem na educação básica tem gerado intensas discussões no meio acadêmico, uma vez que esses profissionais enfrentam constantemente pressões relacionadas ao desempenho de seus alunos, sendo-lhes atribuído o sucesso ou insucesso da educação. Dentre esses debates, surge a necessidade de uma maior articulação entre as universidades e as escolas, na formação dos professores. Pereira (2020, p. 33) enfatiza que ainda persiste a concepção de que “a universidade é o lugar da teoria e a escola é o lugar da prática”, o que gera um abismo entre a universidade e a escola na formação dos professores.

Para Nóvoa (2022, p. 79) a transferência da formação de professores para as universidades proporcionou um ganho significativo nos planos “acadêmico, simbólico e científico”, porém ao mesmo tempo “perdeu-se um ‘entrelaçamento’ com a profissão que caracterizava o melhor das escolas normais”. Nesse sentido, Zeichner (2010, p. 484) também destaca que a “falta de conexão entre a formação na universidade e o campo da prática” tem sido o “calcanhar de Aquiles” da formação de professores.

Observamos que há consenso sobre a importância de estabelecer, durante a formação inicial dos professores, um intenso movimento de aproximação dos estudantes, futuros professores, com as escolas, a fim de que eles possam conhecer e vivenciar o seu campo de atuação profissional ainda durante a formação inicial nos cursos de licenciaturas.

De acordo com Zeichner (2010), diante da urgência em promover uma formação de professores focada nas escolas, foram desenvolvidos nos Estados Unidos diferentes modelos de residência docente, fazendo com que os cursos tradicionais de formação de professores fossem repensados. No entanto, apesar dos esforços, “as universidades e as escolas, nessas parcerias, têm mantido separadas as suas respectivas culturas e formas singulares de discurso, o que tem tornado o aspecto institucional do processo de renovação limitado” (Zeichner, 2010, p. 486).

Diante desse distanciamento apontado pelos autores, Zeichner (2010, p. 487) sinaliza a necessidade da criação de um terceiro espaço que seja contrário “à desconexão tradicional entre escola e universidade e à valorização do conhecimento acadêmico como a fonte de autoridade do conhecimento para a aprendizagem sobre o ensino”, e que seja capaz de reunir os conhecimentos práticos e acadêmicos de modo que a importância de um não se sobreponha ao outro. Nesse mesmo sentido, Nóvoa (2022 p. 63) também aponta a necessidade de criar um novo ambiente educativo para a formação de professores, que seja capaz de articular universidades, escolas e profissionais nos quais, segundo ele, “se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente”.

Esse novo espaço institucional teria a missão de “articular a universidade com as escolas, permitindo aos estudantes do magistério terem uma relação com a profissão desde o primeiro dia” (Nóvoa, 2022, p. 81). Esse lugar, ao qual o autor se refere como um espaço comum de formação e profissão, ultrapassaria os limites da formação inicial,

delineando um novo modelo para pensar a “formação continuada dos professores, tendo como base uma reflexão coletiva, partilhada” (Nóvoa, 2022, p. 81).

Nesse sentido, faz-se necessário por parte das universidades promover o diálogo com as escolas e os professores, a fim de criar oportunidades de formação e desenvolvimento profissional aos professores, enquanto por parte das escolas, é necessário que se assuma o “compromisso de acolhimento e de trabalho com os licenciandos e os professores iniciantes” (Nóvoa, 2022, p. 72).

Para Pereira (2020), é necessário reconhecer a universidade e a escola como espaços legítimos para formar professores e, conseqüentemente, a importância do professor da escola básica e do professor da universidade enquanto agentes formadores que devem trabalhar conjuntamente a fim de proporcionar uma formação mais ampla e completa aos futuros professores.

Assim, nos propomos a refletir sobre o Programa de Residência Pedagógica, que, apesar de ser um programa de iniciação à docência que ainda se encontra numa fase embrionária, apresenta-se como uma interessante proposta para repensar a formação de professores na perspectiva da formação inicial e continuada, a partir de um movimento que vem estreitando os laços entre universidades e escolas, levando os licenciandos a vivenciarem o espaço escolar e os professores a revisitarem o espaço acadêmico, a partir das diferentes dinâmicas que são propostas pelo programa.

No que diz respeito à formação continuada, Day (2001, p. 203) indica que esta deve ser pensada “num contexto de aprendizagem mais vasto, enquanto actividade que contribui para o repertório de modos de aprendizagem usados actualmente, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições”, devendo, portanto, ser desenvolvida como uma ação contínua capaz de articular conhecimentos teóricos e práticos ao longo de toda a trajetória profissional dos professores.

A partir da compreensão de Day (2001), observamos que a residência pedagógica se apresenta como um importante espaço formativo também para a formação continuada dos preceptores, uma vez que ela propõe “a articulação entre formação inicial e formação continuada, ancorada na socialização de reflexões, de inovações pedagógicas e de aprendizagens entre residentes, preceptores e docentes orientadores, promovendo a aproximação entre universidade e escola” (Brasil, 2022, art. 13, inciso II).

Os estudos realizados por Pires e Pinheiro (2020) apontam que o Programa de Residência Pedagógica tem assumido duas vertentes no que se refere à formação de professores, pois fornece elementos para a formação inicial aos estudantes residentes e, ao mesmo tempo, contribui para a formação continuada dos professores da educação básica que atuam como preceptores, por meio de um intenso diálogo teórico e prático sobre as experiências vivenciadas.

De maneira semelhante, a pesquisa de Almeida (2023) indica que o Programa de Residência Pedagógica apresenta potencial para a formação continuada, já que os movimentos formativos vivenciados pelos residentes também são compartilhados pelos preceptores, proporcionando importantes reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem. Desse modo, vislumbramos que o Programa de Residência Pedagógica possa representar um profícuo espaço para se pensar a formação de professores a partir da articulação entre universidades e escolas, licenciandos e professores da educação básica, formação inicial e formação continuada.

3 O percurso metodológico

Para compreender as potencialidades do Programa de Residência Pedagógica enquanto espaço formativo para os professores preceptores, neste artigo faremos uma análise qualitativa da entrevista realizada com uma professora da educação básica que atuou como preceptora junto ao subprojeto do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso no Edital CAPES n.º06/2018. Essa entrevista compõe os dados da pesquisa de doutorado em andamento.

Os dados foram produzidos a partir de uma entrevista em profundidade, a qual foi realizada pela plataforma *Google Meet*, gravada e transcrita para fins de análise. Os eixos da entrevista foram a trajetória docente nos anos iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de compreender as experiências da preceptora como docente nessa etapa do ensino, e a atuação enquanto preceptora da residência pedagógica, visando entender como ela observa suas experiências e o envolvimento dos residentes durante as atividades proporcionadas pelo programa. Para preservar a identidade da preceptora entrevistada, a chamaremos de Rosa.

Rosa concluiu o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso no ano de 2010, realizando posteriormente uma Pós-graduação *lato senso* em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Atua há oito anos como professora em uma escola municipal de educação básica localizada no município de Cuiabá, exercendo a docência em diferentes turmas da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Rosa também já atuou como coordenadora pedagógica na referida escola e assumiu a preceptoría da residência pedagógica nos anos de 2018 e 2019.

Partimos dos preceitos da análise de conteúdo de Bardin (2016) para realizar a análise das narrativas de Rosa sobre as experiências que vivenciou enquanto preceptora do Programa de Residência Pedagógica, o que será apresentado na próxima seção.

4 As narrativas de Rosa: experiências vivenciadas enquanto preceptora do Programa de Residência Pedagógica

O Programa de Residência Pedagógica, além de se apresentar como um espaço de aprendizagem da docência para os estudantes em processo de formação nos cursos de licenciaturas, também vem se mostrando como uma possibilidade formativa para os professores da educação básica que atuam como preceptores junto ao programa, como no exemplo de Rosa, que relata ter aceito candidatar-se à vaga de preceptora pois naquele período,

[...] não tinha muita formação. Então eu estava sentindo que precisava de algo novo, que eu precisava ressignificar o meu trabalho. Então foi por isso que eu aceitei a proposta. (Preceptora Rosa)

Assim, o Programa de Residência Pedagógica surge como uma possibilidade de aproximação com a universidade, sinalizando um movimento de autoformação, já que, ao contribuir com a formação dos residentes, ela poderia simultaneamente estar investindo em sua própria formação. Almeida e Silva (2020, p. 173), a partir do estudo realizado com um grupo de três preceptoras, destacam que “a preceptoría pedagógica pode ser reconhecida como profícua ambiência de pesquisa e de autoformação, pois, articula práticas de mediação, autonomia e se constitui em fértil contexto para o desenvolvimento do pensamento crítico”.

Apesar de não ser um de seus objetivos centrais, é possível observar que este programa vem oportunizando diferentes experiências formativas aos preceptores, visto que durante a residência, eles participam de diferentes atividades promovidas pela universidade em parceria com as escolas públicas, como é destacado pela preceptora:

[...] eu aprendi muito porque tive várias formações, eram quinzenais as formações. Então aprendi bastante. E também o meu olhar para o outro, para o outro profissional ali (...). Passei também a olhar que outras pessoas têm outras dinâmicas e que eu pude aprender. E também aprendi que podemos ajudar o outro, que não é só você que tem dificuldade o outro também tem, e está naquela fase de aprendizado. (Preceptora Rosa)

A narrativa de Rosa demonstra que as formações, que ocorriam sob a orientação da docente orientadora, bem como as relações diretas que ela mantinha com os residentes no planejamento e condução das aulas oportunizaram importantes reflexões e aprendizagens sobre a docência. Martins, Miranda e Dionor (2020, p. 129) destacam que a experiência formativa proporcionada pelo Programa de Residência Pedagógica promove aos professores das escolas parceiras uma espécie de formação continuada, contribuindo para a “atualização desses profissionais e incentivando os mesmos a desprender-se da convivência e de práticas pedagógicas invariáveis”, já que as atividades desenvolvidas junto ao programa proporcionam diferentes atividades que levam os estudantes e professores a refletirem criticamente sobre suas práticas.

Além dos encontros formativos, a preceptora também enfatiza que vivenciar a residência pedagógica lhe oportunizou acompanhar diferentes metodologias de ensino que eram planejadas coletivamente e conduzidas pelas residentes, sendo muitas delas incorporadas à sua prática docente.

Então, assim eu aprendi muito com as formações. Também na questão da alfabetização, algumas metodologias que seriam bem mais interessantes do que eu estava propondo. Foi nesse sentido mesmo das formações, do que eu observei que as meninas trabalhavam em sala de aula e trouxe muito para minha prática depois. (Preceptora Rosa)

Para Almeida e Silva (2020), a presença constante dos residentes no contexto escolar tem desencadeado intensas mudanças nas concepções e práticas dos professores que atuam nas escolas-campo, levando-os a refletir sobre suas práticas e buscar novas perspectivas teóricas e metodológicas para a sua atuação. Nesse sentido, observamos na

fala de Rosa o importante papel desempenhado pela docente orientadora ao promover reflexões junto aos preceptores:

[...] a proposta que a docente orientadora nos passava e tudo que envolvia a sala de aula, era uma visão que eu aprendi muito (...). Com o tempo, a gente vai criando alguns vícios que a residência me ajudou a eliminar ou então diminuir um pouco, durante esses períodos de formação. (Preceptora Rosa)

A preceptora ainda destaca que a forma como o Programa foi conduzido na escola foi tão produtivo que fez com que outros professores também viessem a participar das formações promovidas pela universidade.

E teve uma professora que assim, ela nem era obrigada, que é a [professora A], ela não estava como preceptora, então nem tinha necessidade de participar das formações igual a gente que era preceptor, mas ela, e a [professora B] sempre participaram de todas as formações, gostavam de estar por dentro do que estava acontecendo, foi bem legal. (Preceptora Rosa)

É possível observar que a inserção do programa na escola de Rosa despertou o interesse de outros professores em participar das atividades formativas propostas pelo programa. Nesse contexto, somos instigados a ponderar sobre a necessidade de repensar a organização do programa, visando proporcionar a todos os professores das escolas-campo um suporte formativo, uma vez que a responsabilidade de receber os residentes não recai exclusivamente sobre os preceptores. Conforme Nóvoa (2022) argumenta, as escolas e as universidades devem atuar em estreita colaboração na formação de novos professores, e, para alcançar esse objetivo, é também necessário que os professores da educação básica se sintam corresponsáveis por essa formação.

A preceptora relata que participar das atividades propostas pelo programa também a levou a pesquisar e desenvolver, juntamente com os residentes, novas estratégias metodológicas, citando o exemplo das atividades planejadas para as aulas de matemática.

A gente tinha tipo oficinas, em que a gente se reunia em grupos para estar estruturando uma proposta ali de como trabalhar números e numerais, nas séries iniciais, daí a gente tinha naquele momento de estar pesquisando alguns jogos e tudo e depois apresentando. (Preceptora Rosa)

Observamos que assumir a condição de preceptora fez com que Rosa passasse a estudar e buscar novas estratégias para auxiliar os residentes em seus planejamentos, o

que fez com que ela viesse a implementar práticas, que devido à rotina, ficaram esquecidas, como ela enfatiza:

[...] ali era uma troca de experiência que você poderia aprender. E assim, eu aprendi muito com as meninas também, da didática delas, a questão dos jogos, da matemática, porque querendo ou não, você pega e fica ali na sala de aula você meio que esquece. (Preceptora Rosa)

Nessa perspectiva, a escola se apresenta como “um amplo laboratório prático e formativo não somente para os licenciados em formação, mas também para o profissional, pois o cotidiano escolar possibilita as trocas de experiências didáticas e metodológicas e a reflexão diária em relação à ação docente” (Almeida, 2023, p. 24).

Desse modo, concordamos com Almeida e Silva (2020, p. 173) que “a preceptoría pedagógica pode ser reconhecida como profícua ambiência de pesquisa e de autoformação, pois articula práticas de mediação, autonomia e se constitui em fértil contexto para o desenvolvimento do pensamento crítico” podendo contribuir de forma significativa para o processo reflexivo do professor sobre a sua prática, levando-o a aprimorar suas compreensões sobre os processos de ensino e aprendizagem, contribuindo assim para uma prática docente comprometida com a melhoria da educação.

5 Considerações sobre o estudo

A partir do estudo realizado, compreendemos que o Programa de Residência Pedagógica representa não apenas um espaço de aprendizagem para estudantes dos cursos de licenciatura em formação, mas também uma oportunidade de desenvolvimento profissional para os professores da educação básica que atuam como preceptores, já que proporciona a esses professores diversas experiências formativas que promovem reflexões e aprendizados significativos sobre a docência.

As narrativas da preceptora Rosa indicam importantes movimentos formativos que foram vivenciados durante sua atuação como preceptora, entre os quais destacamos o envolvimento nos planejamentos coletivos, que a levaram a pesquisar e desenvolver novas estratégias de ensino em colaboração com os residentes. Essas trocas de experiências e a oportunidade de repensar a prática docente, com a supervisão e

acompanhamento da docente orientadora, se apresentam como um fator enriquecedor para sua formação profissional.

Acreditamos que o Programa de Residência Pedagógica se apresenta como um potencial espaço para que seja repensada a formação inicial e continuada de professores da educação básica, num contínuo movimento de interação entre as universidades e as escolas, a fim de promover a reflexão crítica e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, a partir das trocas de experiências entre os professores da educação básica, estudantes em processo de formação e professores formadores das universidades.

Apesar do seu potencial formativo, por se tratar de uma política pública que ainda não se apresenta de forma consolidada, o Programa ainda apresenta diversas lacunas que precisam ser observadas, como: o fato de ser um programa com data de início e término, condiciona-o à instabilidade, não sabendo se haverá ou não uma nova edição; o fato de atender um número limitado de estudantes não possibilita que essa experiência seja vivenciada por todos os estudantes; o fato de a escola ter apenas um preceptor limita a participação e o comprometimento de outros professores da escola com a formação de novos professores. Assim, consideramos que essas e outras questões necessitam ser refletidas, a fim de que o Programa de Residência Pedagógica possa se firmar como espaço para a formação inicial e continuada de professores e, assim, possa contribuir com a qualificação dos professores e para uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Referências

ALMEIDA, Gislaine Bueno de. **Programa de Residência Pedagógica no curso de Pedagogia UNOPAR: Análise da formação continuada de preceptores**. 2023. 158 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) - Universidade Pitágoras UNOPAR, Londrina, 2023.

ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa; SILVA, Tânia Maria Portugal da. Preceptoría pedagógica: sentidos, práticas e teorizações. *In*: PEREIRA, Monalisa dos Reis Aguiar; BISPO, Marcos; ANECLETO, Úrsula Cunha (Orgs.). **Residência Pedagógica: Pesquisa, formação e competências docentes**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

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

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). (2018). **Portaria Gab nº38**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Capes:

Realização



Realização



Brasília. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto editora, 2001.

MARTINS, Liziane; MIRANDA, Nathália Silva; DIONOR, Grégory Alves. A residência pedagógica enquanto espaço para discutir educação ambiental no contexto escolar. *In*: PEREIRA, Monalisa dos Reis Aguiar; BISPO, Marcos; ANECLETO, Úrsula Cunha (Orgs.). **Residência Pedagógica: Pesquisa, formação e competências docentes**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. Colaboração de Yara Alvim.

PEREIRA, Monalisa dos Reis Aguiar. Formação inicial e profissionalização docente: contribuições do Programa de Residência Pedagógica. *In*: PEREIRA, Monalisa dos Reis Aguiar; BISPO, Marcos; ANECLETO, Úrsula Cunha. **Residência Pedagógica: pesquisa, formação e competências docentes**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

PIRES, Cláudia Moreira de Sousa; PINHEIRO, Josemare Pereira dos Santos. (Re) Configuração da aprendizagem de saberes da docência de geografia no Programa de Residência Pedagógica. *In*: PEREIRA, Monalisa dos Reis Aguiar; BISPO, Marcos; ANECLETO, Úrsula Cunha (Orgs.). **Residência Pedagógica: Pesquisa, formação e competências docentes**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.



A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO HUMANA

Dinairan D. Souza

(IE-UFMT) dinairan.souza@unemat.br

Alessandro Barros

(DCASMCAC) azimsandro_33@yahoo.com

Maria José Dantas Souza

(UNEMAT) mjds.adv@gmail.com

GT 12: Formação de Professores

Artigo Completo

Resumo:

Este artigo traz discussão sobre a Educação e a Formação Humana, com o objetivo de discutir educação defendido pela ótica de Émile Durkheim (1955), Bertrand Russell (2002) e Yuval Harari (2018), autores que, em maior ou menor grau, influenciaram ou tem potencial de influenciar a educação. Os procedimentos metodológicos buscaram evidenciar a partir de estudo de obras dos autores Durkheim, Russel e Yuval os princípios defendido que impactaram a educação em determinados tempos históricos e sociais. Como resultados identificamos que os enfoques das obras trazem a educação como processo importante individualmente e coletivamente ao longo da história, e questões emergentes e vão se justificando dentro do contexto histórico. Na atualidade, vivemos a velocidade das transformações que impactam a educação e a sociedade como um todo e que requer pensar a instituição escolar e a formação de professores.

Palavras-chave: Educação. Formação Humana. Sociedade

1 Introdução

A educação possui tamanha relevância social que faz diferentes ciências se debruçarem sobre esse tema. A vasta produção de conhecimento sobre o assunto nos ajuda refletir, diferentes aspectos e as complexidades que a envolvem e continua a desafiar a compreensão da complexa relação com as mudanças sociais a que estamos vivenciando. O objetivo deste artigo é discutir a educação na perspectiva da formação humana, considerando os autores Durkheim, Russel e Harari a partir dos princípios educativos defendidos por eles e compreender como a formação de professores está desafiada a identificar alguns labirintos da educação no que diz respeito às disputas atuais, às transformações advindas das tecnologias, da influência neoliberal e acrítica, que põem em risco a formação humana e integral.



As matrizes teóricas na modernidade e na pós-modernidade, nos permite construir imagens de como a educação foi/está sendo constituída na sociedade, na literatura e especialmente como fruto da ciência. E, mesmo historicamente marcada por dilemas o tema faz suscitar debates que ajudam a entender a educação para a sociedade como um todo.

A educação carrega um sentido de humanização do homem/mulher que não nasce pronto, mas que necessita de buscar condição para melhorar em seu modo de ser, de conviver e de reproduzir sua existência de acordo com cada tempo histórico, que muda conforme a sociedade se modifica.

A filosofia e a sociologia ocupam função de valor na história da construção da humanidade porque discute, provoca reflexões e orienta os sentidos da formação. Neste artigo, apresentaremos algumas questões suscitadas por Durkheim (1858-1917), Russel (1872-1970) e Harari (1976- vivo). A escolha dos autores se deu por todos terem realizado reflexões sobre o processo de formação humana. O texto põe em evidência a concepção de que a Educação é o processo de formação humana/ou não, pois cada ser ao nascer, necessita receber uma nova condição para poder existir no mundo da cultura.

2 A educação e o processo educativo em Émile Durkheim

Durkheim (1955) pensou a educação como processo socializador no livro, Educação e sociologia, trata da questão homogeneizadora e de sua função, ao provocar sobre - o que é educação? Sobre essa ação que mobiliza homens a imprimir sobre os próprios homens, de geração em geração, desenvolvimento.

Segundo o autor, a criança quando nasce traz consigo apenas as marcas da hereditariedade, sua natureza pessoal, é um “ser egoísta e associal”, necessita para o bem da sociedade ser revertida em virtude criadora da educação humana. A educação é um instrumento de transmissão de aptidões necessárias à vida social (Durkheim, 1955).

Assim, surge a tarefa educativa de preparar as gerações: promover uma “comunhão de ideias e sentimentos entre cidadãos”. Isto, além de ser o que torna uma sociedade possível, evita que a educação esteja à mercê de arbitrariedades ou “vontades individuais” (Durkheim, idem). O Estado, então, aparece como o verificador de princípios essenciais e garantidor de seu ensino nas escolas. Durkheim defende que o desenvolvimento harmônico é necessário e desejável, mas não é integralmente realizável

porque não seria uma ação realizável, uma vez que a harmonia teórica entraria em choque com outra regra que nos obrigaria a dedicarmos a tarefas especializadas.

Dito isso, Durkheim afirma que não há uma educação universal, ideal, perfeita para todos os homens, afirma que a educação tem aspectos uno e múltiplos. Diz que os aspectos múltiplos atendem a diversidade de classe social, regiões, entre outros aspectos e que mesmo quando não é moralmente justificável a educação não pode ser a mesma para todos os indivíduos, “uns têm aptidões para reflexão outros para ação. E que essa é a primeira diferenciação que não ocorre sem ruptura” (Durkheim, 1955, s/p.).

No aspecto uno, a educação seria um conjunto de ideias sobre a natureza humana e que reúne as faculdades humanas para os direitos e deveres. A educação tem por objeto fixar ideias na consciência dos educandos.

Os fatores que diversificam a educação permitem-lhes especializações. E conforme o grau de desenvolvimento da sociedade essas divisões seriam ultrapassadas para uma educação igualitária. Ao responder sobre o que é educação, Durkheim aponta:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. (Durkheim, 1955, s/p).

A educação seria responsável por preparar a criança para a vida em sociedade. Acreditava também, que essa é uma tarefa que sempre recomeça a cada nova geração, uma vez que a criança é uma tábula rasa que necessita ser construído tudo de novo. Pois, tendo a educação o dever, antes de tudo, satisfazer as necessidades sociais a sua atividade precisa ser constante.

Segundo Durkheim (1955) a submissão é edificante no ato de educar, em cada indivíduo para tornar-lhe que há de melhor, no homem- a humanidade, que é resultado da vida em sociedade. A inclinação a outros interesses, que não seja apenas os nossos, nos ensinaria a dominar os instintos, obedientes às leis, mesmo que seja um sacrifício pessoal. A submissão se referiria à subordinação dos fins individuais aos coletivos, que seria algo muito mais elevado. Assim, cada época histórica transforma o homem, a natureza, as coisas, o espaço conforme os avanços que conseguir atingir.

Durkheim (1955) descreve como a ciência é obra coletiva e assim, afirma que esse é um ato de cooperação, supõe vasta cooperação de todos os sábios, não somente de uma dada época, mas de todas as épocas que se sucedem na história. A ciência seria um esforço

pessoal para com os semelhantes de diferentes gerações, pois os saberes humanos são cumulativos de conhecimentos de geração para outras gerações.

A educação sempre buscou atingir a coletividade e Durkheim (idem) chama atenção para as transformações sociais dos tempos e de como essas têm reflexo sobre os sistemas educacionais. Para ele, a sociologia pode fornecer um “corpo de ideias diretivas” para garantir a essência das práticas a serem adotadas pelos homens/mulheres e que a relação entre educação e sociologia, é fundamental para dar sentido dirigido à ação da primeira, como atividade essencial e sempre fecunda da sociedade.

2.1 A educação e disciplina em RUSSELL

Russell (2002) que em seu livro “Elogio ao Ócio” trata em um dos capítulos a educação e disciplina, nesse, afirma o autor que toda teoria educacional precisa ter objetivos para a vida e para as questões psicológicas. Como questões para a vida destaca que o cristianismo e o nacionalismo foram questões que vigoraram no ocidente para a educação. Russell (idem) afirma que essas teorias são incompatíveis e sugere como alternativa a “civilização”, justifica alegando que a civilização exige respeito às leis e relações humanas justas.

Para Russell (2002) a educação deve oferecer condições mentais e morais às crianças que não pode adquirir por elas mesmas, se opondo a ideia de que a liberdade garante a perfeição moral e que a educação deve oferecer apenas ambiente adequado ao desenvolvimento espontâneo a qual Rousseau defendeu. Russell ao abordar a questão da liberdade a defende como questão importante, assim como a autoridade, mas esta deve ser utilizada com cuidado.

As questões das leis de mudanças mentais, Russell (2002) destaca a necessidade de equilíbrio entre liberdade e autoridade. Segundo ele “Uma educação excessivamente autoritária transforma alunos em tiranos [...] os efeitos sobre educadores são ainda piores: eles tendem a se tornar disciplinadores sádicos, que sentem prazer em inspirar terror e satisfação por não inspirar mais nada” Russell (2002, p. 164).

Destaca ainda, o risco da submissão de educação excessivamente autoritária levaria às crianças a perda de iniciativa no pensamento e na ação, raiva que pode levar a frustração, que pode ser descarregada sobre os mais fracos.

Por outro lado, ao criticar a liberdade total que levaria as crianças ao sentimento de onipotência e o pensamento de que os adultos estão à disposição para lhes satisfazer todas as vontades.

Opondo-se à liberdade total, defendeu o cultivo da “boa índole” em que a educação se debruça a estimular às crianças a cooperação, evitando a submissão ou a rebeldia, estimulando o equilíbrio mental para urbanidade. Para esse autor as crianças ao ser ensinadas precisam da autoridade dos adultos e que “Professores que possuem essa qualidade raramente terá necessidade de interferir na liberdade da criança, mas serão capazes de fazê-lo quando necessário sem causar danos psicológicos” (Russell, 2002, p. 167).

Uma polêmica no pensamento de Russell que ao criticar a sobrecarga assumida pelos professores disse “... ninguém deveria ter a educação como profissão” (Russell, 2002, p. 168), argumentou que a atividade de professor é cansativa, que o cansaço produz irritação e que isso interferiria na afeição pelas crianças e no ato de ensinar.

A crítica às condições de trabalho dos professores traz à reflexão a complexidade da atividade docente e levanta a questão do desgaste sofrido pelos professores.

2.1.2 A educação e as mudanças em Yuval Noah Harari

No livro “21 Lições para o Século 21” Yuval Harari (2018) fala nas mudanças que hoje o mundo enfrenta e que elas são como nunca antes vividas, segundo o autor as nossas antigas narrativas estão ruindo, sem que nenhuma narrativa nova tenha surgido até o momento que possa substituir as antigas. Essa afirmativa revela a ausência de alicerce da sociedade no que diz respeito a como educar as gerações daqui para frente, quando somos o tempo todo atingidos por tantas transformações radicais e que nos levam às incertezas sobre o futuro.

Harari (2018) versa sobre como o futuro sempre foi uma questão que desafia os humanos e que apesar de nunca conseguir decifra-lo com exatidão era possível, há mil anos, saber o que não se mudaria em 30 anos. Isso era importante porque se sabia o que uma geração deveria ensinar aos filhos.

No século XXI, isso já não é possível, a tecnologia que nos trouxe tantos avanços para a vida, destrói as ideias do que está por vir diante de tantas transformações. Dessa forma vivemos um risco eminente de não saber planejar o futuro e com isso, não sabemos também como educar para o futuro.

Apesar de anunciar tamanha convulsão social o autor trata essa questão mencionando como podemos enfrentar a ausência de previsão para o futuro. Harari (2018) defende a ideia de que as pessoas precisam de capacidade para extrair o sentido das

informações para distinguir o que é importante, do que não é, e para, além disso, saber combinar fragmentos de informação, considerando a amplitude do mundo.

A proposta de Harari para a educação das gerações, segue o que alguns especialistas em pedagogia tratam de “os quatro Cs”, cujos elementos a serem trabalhados são: pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade. Nessa perspectiva, as dimensões cognitivas, social e emocional entram em ênfase, uma vez que o pensamento crítico e a criatividade exigem a capacidade inteligível. A comunicação e colaboração exigem, além da capacidade cognitiva, as capacidades de saber se expressar bem e de se relacionar, estas duas questões, além da dimensão social requer um tanto de maturidade emocional. Vale ressaltar que, a dimensão emocional é algo que nunca antes foi tão solicitado da educação, as dimensões muito enfatizadas foram a cognitiva, a motora e a social.

O que muda é o foco nas habilidades técnicas e passa a focar nas habilidades para lidar com mudanças preservando o equilíbrio mental, “para poder acompanhar o mundo de 2050 você vai precisar não só inventar novas ideias e produtos – acima de tudo, vai precisar reinventar a você mesmo várias e várias vezes” (Harari, 2018, p. 323).

Harari fala que os jovens devem desconfiar dos adultos, pois as suas experiências não são mais relevantes em um mundo com tamanhas transformações, estariam eles desatualizadas e, inadequadas de serem entendidas como suporte para a vida em sociedade, aponta que seria preciso entender o mundo, e os adultos já não o compreenderia como antes, quando o mundo mudava lentamente e o adulto o conhecia relativamente bem.

Harari (2018) afirma também, que se confiar nos adultos é arriscado, confiar na tecnologia seria mais arriscado ainda, pois as pessoas estão sendo hackeadas pelas grandes empresas. Apesar de parecer um conselho estranho, o autor diz que esse é um conselho urgente para não ser dominado, alertando que os jovens ao saber o que deseja da vida a tecnologia os ajuda, mas caso não saibam a tecnologia irá escravizá-los.

A escola e tudo o que é ensinado nela, para Harari (2018), está em declínio e o que estaria sendo ensinado hoje não teria mais valor no futuro muito próximo. Assim, começar a desconfiar do que está sendo ensinado hoje pode levar os alunos a não ser escravizado.

Outra questão levantada pelo autor é que precisamos conhecer os aspectos políticos até mesmo no corpo humano, que terá passado por uma revolução graças à bioengenharia. E segue aconselhando os jovens da atualidade para serem bem-sucedidos

Realização

em 2050 precisam “conhecer melhor seu sistema operacional” (Harari, 2018, p. 329), pois as pessoas irão precisar se reinventar, muitas vezes, para poderem acompanhar o mundo em 2050, assim como inventar ideias e produtos, ou seja, o autor fala da necessidade de autoconhecimento.

As questões, levantadas pelo autor, nos permite reflexões sobre a educação de forma geral, sobre as práticas específicas e sobre os rumos das políticas educacionais. Que tendem a ser vazias frente às mudanças e de transformações rápidas que acontecem na sociedade.

Durkheim e Russell apresentam maior concordância, o que pode ser explicado pela proximidade temporal e forma de analisar a sociedade. Ambos, concordam que a educação é um processo que precisa estabelecer marcas que oriente, homens e mulheres a viver na sociedade. Defendem certa liberdade, Russell mais do que Durkheim, mas que essa não seja deliberada a romper com a autoridade, e não romper com os contratos sociais estabelecidos a priori, justificando que seria para o bem social. Mesmo que o tal “bem social” representasse as diferentes formas de oferecer educação.

A autoridade é compreendida, por Durkheim e Russell, como uma qualidade dos adultos, da ciência ou do Estado que precisa ser bem dosada para não levar a conflitos e não atrapalhar o desenvolvimento desejável para a civilidade e urbanidade. Assim, a educação como processo ao longo da vida e de diferentes gerações moldaria a natureza humana os levando a aperfeiçoarem-se, a compreender os direitos e deveres de cada casta, a evitar rebeldia e a violência e para permitir conhecimentos técnicos e específicos para atender o desenvolvimento social, econômico, político e humano.

Já para Harari as transformações sociais requerem ruptura com a ideia de conhecimento dos adultos (que exercia autoridade), bem como de tudo que produz conhecimento da mesma forma que antes. Defende que o conhecimento não é mais algo durável, e que com o avanço das tecnologias, tudo é passivo de grandes transformações o tempo todo e que uma geração não consegue mais educar a geração que a sucede.

A cooperação aparece em Durkheim como compromisso social relevante e esforço pessoal para com as gerações futuras. Russell, na mesma linha de compreensão de Durkheim, defende que a cooperação deve ser cultivada no ser humano a partir do ato de educação. Harari também afirma que a cooperação é uma qualidade humana, ainda necessária no século XXI, a única capaz de garantir a segurança e a prosperidade da nação, para a sobrevivência no planeta.

Outro aspecto explorado por Russell e Harari, nas obras lidas para compor esse ensaio, é a questão das leis de mudança mental ou psicológica. Harari (2018) apresenta seus receios de que a humanidade ofereça resistência psicológica para enfrentar a velocidade das mudanças, que acontecem com velocidade nunca antes vista, e desenvolva doenças emocionais.

Russell (2002) afirma que a educação deve trabalhar a benevolência, autocontrole e o treino mental, pois as mudanças e incertezas tendem a desestabilizar os indivíduos e que estes necessitam de condições que cuidem dessas instabilidades, nesse caso sugere a disciplina equilibrada.

3 Considerações

Para finalizarmos, é importante lembrar que o pensamento dos três autores aqui citados, sobre educação, não se esgota nas obras que serviram de base teórica para este texto, mas as reflexões contidas aqui nos ajuda a compreender o movimento histórico da educação e por consequência da formação de professores.

Podemos observar na história da educação com a dominação e controle de parte da sociedade se impôs sobre outra parte da sociedade. Assim, a educação de forma geral produziu colonização, defendeu projetos de sociedades e de “bem-estar”, a cada tempo com justificativas de desenvolvimento e progresso.

Os aspectos como liberdade, autoridade, obediência, cooperação, transmissão de valores para a vida em sociedade, respeito às leis e desenvolvimento das dimensões cognitiva, social e motora aparecem nas obras trazendo abordagens que facilmente conseguimos identificar no cotidiano das escolas, dos documentos de políticas públicas, nas falas de profissionais, estudantes e outros.

Outros aspectos não tiveram/têm ganhado tanto palco para discussões, não aparecem na pauta das políticas públicas, não ganharam materialidade no cotidiano das escolas como as levantadas por Russell sobre a incompatibilidade do cristianismo e nacionalismo, sobre a questão de leis e relações humanas justas, ou mesmo quando fez a crítica da sobrecarga de trabalho e da complexidade do trabalho dos/as professores.

A economia e a política organizada por pessoas gerenciam os sistemas sociais e suas pautas de modo a dar visibilidade às questões que melhor lhes convier. O que nos faz olhar o século XXI, as tecituras do mercado neoliberal e a direção da educação.

As transformações do mundo e o modo como se reorganiza a sociedade, oferecem mudanças que vão guiando o ideal de humanidade a cada tempo a educação é colocada

Realização

em discussão. As dimensões da educabilidade humana estão novamente em discussões e nos permitem olhar a história e a filosofia da educação, para formação de professores na tentativa de melhor compreender os significados da educação, e assim, identificar nos debates que impõe estratégias novas para enfrentar os desafios que se colocam na pós-modernidade.

A educação na cultura ocidental sempre foi concebida como processo de formação humana. Portanto, a ruptura com a ideia de processo nos leva a uma série de questões que implicam rever de que humanidade estavam falando e de que humanidade desejamos. Além de resolver como as pessoas irão se humanizar e como o contexto atual se inclina para atender as demandas desse tempo histórico, considerando a velocidade das transformações sociais indica hoje um desafio muito maior para pensar o futuro. E nessa perspectiva Harari (2018) traz contribuições para pensarmos a educação; quando defende a ideia de que apenas conhecimento técnico não dará conta de resolver os problemas, a necessidade de pensar criticamente, agregar diferentes informações para compreender o mundo e em especial a si mesmo.

A ontologia do ser reaparece como necessidade de saber quem se é o que se deseja, como Édipo e o enigma da esfinge, entre o risco de decifrar o enigma ou ser engolido, ou seria melhor dizer de ser escravizado pela tecnologia.

A conquista de equilíbrio mental diante das mudanças constantes de si mesmo e das circunstâncias de vida no planeta, chama atenção que na atualidade o aumento das doenças emocionais tem se expandido e demonstrado a incapacidade de compreensão de si mesmo, do mundo e da manutenção de relações de bem viver.

Todas essas questões exigem da educação vanguarda para atender as pessoas no processo educativo, com muitas discontinuidades e novidades, mas que precisa fomentar maior capacidade de se comunicar, de ser colaborativo, crítico e capaz de abstrair os sentidos das informações. Decifrando-as quais são de fato importantes para atender a formação humana.

REFERÊNCIAS

- DURKHEIM, Émile. Educação como Processo Socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora, *in: Educação e sociologia*, tradução Lourenço Filho, Edições Melhoramentos, São Paulo, 4ª ed., 1955, pp. 25.56.
- HARARI, Y. N. Educação: a mudança é a única constante, *in: 21 lições para o século XXI*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2018.
- RUSSELL, Bertrand. **O Elogio ao Ócio**, Tradução Pedro Jogensen junior. Rio de Janeiro, Sextante, 2002.



UM OLHAR SOBRE A SOBRECARGA DE COBRANÇA SOBRE O PROFESSOR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO

Carlos Ferreira Graciano Júnior¹
PROFLETRAS/UNEMAT – carlos.junior3@unemat.br

GT 12: Formação de Professores
Artigo Completo

Resumo:

O presente artigo é fruto de uma análise sobre a postura e cobrança do Estado de Mato Grosso, o qual impõe sobre o professor a responsabilidade de alavancar a educação no estado, considerando para isso apenas números, resultados obtidos em avaliações aplicadas por instituições externas. O objetivo do presente trabalho é mostrar que essa ação é inócua do ponto de vista da aprendizagem efetiva, aquela cidadã. Utilizando uma base teórica da análise discursiva francesa, confrontaram-se as *pro(im)posições* da política pública do Estado de Mato Grosso para a educação com a implicações que podem ter tanto para os professores, quanto para os alunos. Procura-se deixar claro que formação é diferente de capacitação e que essa última só serve à lógica do mercado. Como conclusão, aponta-se que o que se propõe é uma educação não transformadora, mas obediente ao que o capitalismo quer: mão de obra apta para assumir os postos de trabalho.

Palavras-chave: Capacitação de professor. Política de Estado. Educação pela falta. Análise do discurso francesa.

1 Introdução

O professor, no Brasil, e, no caso desse trabalho, especificamente **no e para o** Estado de Mato Grosso é visto a partir do estereótipo da figura de “herói resiliente e abnegado, que enfrenta inúmeras dificuldades de condições de trabalho e mesmo assim exercer seu papel é recorrente na sociedade brasileira” (Lima 2018, p5 apud Cavalcante 2021, p331). É nesse e sobre esse *ser idealizado, romantizado* que se coloca toda, e por que não dizer exclusiva, responsabilidade do sucesso ou insucesso do aluno e, por consequência, da educação escolar. Não deixa de ser um paradoxo o *herói* que se transfigura tão rapidamente no vilão.

¹ Carlos Ferreira Graciano Júnior é professor efetivo da rede de ensino de Mato Grosso desde 2.000. É graduado em Letras pela UFMT, Campus Universitário de Rondonópolis, atual UFR. É mestrando do PROFLETRAS, Campus de Cáceres, UNEMAT, orientando da professora Dra Eni Orlandi.



Nesse artigo, debruçou-se sobre como o Estado de Mato Grosso, através de sua Secretaria de Educação (SEDUC) e essa através das Diretorias Regionais de Educação (DREs), tem atuado sobre o professor e os alunos no intuito de se alcançar uma métrica ideal, um número X de acertos em provas aplicadas pelo Governo Federal (SAEB) e por institutos como o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), da Universidade Federal de Juiz de Fora, e o Aprova Brasil, um material da editora Moderna. Aqueles que não obtêm *o índice* são condenados (escolas, professores, alunos) como fracassados, investindo-se em “mecanismos de controle da atividade docente, mediante discursos de desqualificação/criminalização de suas práxis, acompanhando de ameaças de punição” (Cavalcante 2021, p 332).

Nesse processo, segundo aquilo que Orlandi (2008) caracteriza como pedagogismo, o Estado acredita em soluções pedagógicas imediatas, desvinculadas de seu caráter sócio-histórico mais amplo e, mais uma vez, cabe ao professor resolver isso, sob a pena de, se não o fizer, ser considerado incapaz e incompetente, afinal todas as ferramentas foram dadas: cursos de formação (capacitação), acesso a tecnologias digitais, incentivo em forma de bonificação, ...

Esse trabalho será dividido em duas partes: na primeira, são feitas considerações sobre a excessiva oferta de capacitação para os professores e, na segunda, aborda-se uma consequência do *insucesso do professor*, segundo a SEDUC, que é o fracasso do aluno nas avaliações externas.

2 A capacitação de professores

Para início de conversa, é necessário distinguir capacitação e formação e, para tal fim, usam-se as palavras de Orlandi que, em entrevista a Sarian (2020, p 09 e 10), diferencia esses conceitos apontando que aquele está para a relação do ensino com a informação em que consumo e cidadania se conjugam e este liga-se ao conhecimento, ao saber. Ainda segundo a autora, “a capacitação é a palavra presente constantemente na mídia, na fala de empresários, governantes e... na escola.” Tratando desse assunto, Sarian (2011, p84), diz:

“A capacitação do professor, num jogo parafrástico, desliza para sentidos como formação continuada, reciclagem, aperfeiçoamento, enfim, qualificação profissional. O professor é tido como aquele que não sabe, que necessita, mais do que outros profissionais, estar em eterna formação, ou seja, trata-se de uma relação que se dá sempre pela falta”

Essa relação da educação sempre *pela falta* perpassa toda a instituição escolar, uma vez que ela é responsável,

“na sociedade capitalista, por “salvar” os sujeitos, dar conta das soluções para os problemas do viver em sociedade: preparar para o emprego, diminuir a violência, promover a desigualdade e a solidariedade, entre outros fatores, ou seja, a escola é convocada, a todo momento, a produzir referências novas para alunos e professores (Silva, 2010 apud Sarian, 2011, p84)”

Ao se considerar a escola e os professores como única salvação do aluno, sem considerar fatores históricos, sociais, emocionais e psicológicos, põe-se uma sobrecarga nesses sujeitos, automaticamente, fadando-os ao fracasso, ao insucesso. Talvez, e aqui é apenas uma conjectura, esse seja realmente o intuito do capitalismo/Estado, encontrar um culpado fora das relações econômicas para a não existência de uma sociedade mais igualitária. Lagazzi (2006, p89), retoma Althusser, que corrige a afirmação atribuída a Marx, para quem “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem a partir de elementos livremente escolhidos, em circunstâncias escolhidas por eles, mas em circunstâncias que eles encontram imediatamente diante de si, dadas e herdadas do passado (Althusser p.70 apud Lagazzi 2006, p89).

Essa atribuição de culpa ao professor, a uma pessoa individualizada, faz parte da ideologia do capitalismo, que é muito bem sintetizada por Romão e Romão:

[...] se promove a inversão de atribuir à pessoa individualmente a culpa pelo seu não-poder de realização em todos os sentidos; o que nos parece ser um indício do funcionamento do capitalismo na atualidade que ofereceria as melhores chances a todos cabendo a cada um a vontade de escolher se quer ou não crescer, melhorar ou enriquecer.

Como forma de resolver essa falta, essa deficiência do professor em levar o aluno ao aprendizado, entendido aqui como uma nota, uma métrica, nas avaliações externas, o Estado de Mato Grosso, de forma imediatista, naquilo já denominado aqui como “*pedagogismo*”, entendeu que seria necessário qualificá-lo (o educador) e, para tal, impôs uma profusão de cursos. Como forma de controlar a frequência do profissional, foi criada a plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem de Desenvolvimento Profissional (AVADEP).

Como incentivo, bem aos moldes capitalistas, o governo criou o DECRETO nº 256, de 05 de maio de 2023, que regulamenta a gratificação por **formação em serviço**, ficando assim estabelecido: Até 110 horas prêmio de R\$ 542,37; de 111 até 183 horas, R\$ 903,95; de 184 até 199hs, R\$ 1.265,53; 200 horas ou mais, R\$ 1.506,58. Além de essa ser uma prática skenneriana, a promessa de uma recompensa mediante a execução de determinada

ação ainda é, de certa forma, inócua, uma vez que os professores ficam mais preocupados em somar horas de curso do que em refletir sobre o que estão estudando e ensinando.

Pensando nessa prática e parodiando Orlandi (2020), *pensando politicamente, podemos dizer que só a formação, e não a capacitação, pode produzir um professor não alienado*². Um professor não alienado, com certeza, não se prestaria a essa proposta.

Observe que o objetivo desse artigo não é fazer um juízo de valor sobre a qualidade e/ou relevância dos cursos (im)postos, mas sim questionar o excesso deles e se, nessa quantidade, são eficientes para o fim ao qual são propostos: melhorar o rendimento dos alunos nas avaliações externas e a posição do Estado no ranking nacional.

Para que se tenha uma melhor visão, far-se-á um recorte e apontar-se-ão apenas os cursos obrigatórios aos professores de língua portuguesa. Foram eles:

- **FORMAÇÃO EM SERVIÇO**, o qual se desenvolve de forma híbrida, com um encontro presencial e estudos através da AVADEP. Esses estudos envolvem leitura, planejamento, execução e registro de atividades desenvolvidas entre um encontro presencial e outro. A previsão é de que será um por bimestre. O tempo previsto semanal para essa formação é de 3 horas.
- **PACTO PELA DIGITALIZAÇÃO, FORMAÇÃO EM TECNOLOGIA DIGITAL**, que é oferecido por **ESCOLAS CONECTADAS**, também de forma híbrida, com encontros presenciais e leituras, planejamento, execução e registros de aulas na plataforma contratada. Também foram pensadas 3 horas semanais para desenvolvimento desse curso.
- **A Metodologia CDRA (Classificação Digital para Reenquadramento de Aprendizagem)**, que é uma plataforma dirigida a professores de escolas de Ensino Fundamental e Médio, destinada a ajudá-los a identificar, acompanhar e intervir com seus alunos em diferentes níveis e formas de aprendizagem. Esse curso aconteceu de forma híbrida, com encontros presenciais quinzenais e atividades digitais pela plataforma. O tempo pensado para ele era de cerca de 3 horas semanais

Além desses cursos regulares, também há outros disponíveis na AVADEP e os professores são pressionados para fazê-los.

² Pensando politicamente, podemos dizer que a formação, e não a capacitação, pode produzir um aluno “não alienado”. Orlandi em entrevista para Sarian (2020)

Considerando apenas os cursos citados, são 9 horas semanais computadas para formação, sendo cobrado que o profissional as cumpra dentro da escola, em seu período de hora-atividade. Um professor efetivo no Estado de Mato Grosso dispõe de 10 horas-atividade, portanto, se cumprir aquilo que lhe é imposto, sobra apenas uma hora para planejar suas aulas, corrigir os textos produzidos pelos alunos e fazer os devidos lançamentos. Como isso é impossível, o que acontece é o educador se sujeitar a fazer trabalho extra em sua casa, trabalhando a mais do que aquilo para o que foi contratado. Quem ousa se rebelar, vê-se constantemente ameaçado, seja por e-mails enviados pela DRE ou por cobranças diretas feitas pelos coordenadores. Orlandi (2015, p18) aponta que “o lugar social do qual falamos marca o discurso com a força da locução que este lugar representa”. Em outras palavras, o discurso daquele que era professor e está agora coordenador ou membro da DRE tem um significado diferente do que teria se ele ainda estivesse professor. Isso se pode chamar de opressão ou, de forma mais ousada, lembra os antigos *capitães do mato*. Como diz Pêcheux (1997, p. 92 apud Cavalcante, 2021, 332) “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classe”. Eis a questão que não se cala: existe consciência de classe entre os profissionais da educação?

Em uma sociedade capitalista, movidos, alguns pela insegurança, outros pela possibilidade de receber um extra no final do ano, os professores se rendem aos desígnios do Estado. Segundo Cavalcante (2021, p337) “isso se dá graças ao poder da ideologia, pela reiteração do discurso oficial que busca influenciar a subjetividade dos professores inculcando-lhes o papel de submissão aos ditames da ordem estabelecida.”

Para finalizar esse capítulo, fica o questionamento: como uma profusão de formação dessa pode ajudar o professor a, supostamente, melhorar sua prática se ele não tem tempo para planejar suas aulas? Se ele não consegue discutir com os colegas os resultados daquilo que ele vem desenvolvendo? A prática educativa, embora seja desenvolvida em um ambiente coletivo, tornou-se algo solitário e individual. Cada um aplica conforme “aprendeu” daquilo que lhe exigem que faça. Sem falar da quantidade enorme de material para ser executado em poucas aulas, mas isso será tema do próximo capítulo.

3 O insucesso do aluno

No capitalismo, a educação escolar aparece como um *déficit a ser corrigido*. É o que podemos chamar de humanismo/reformismo idealista. O indivíduo precisa passar pelos bancos escolares na busca do seu desenvolvimento, que é significado pelo acesso

ao trabalho e ao mercado. Isso fica claro quando se observa o que e como o Estado de Mato Grosso tem cobrado como resultado dos alunos: bom desempenho nas provas aplicadas pelo CAED e pelo SAEB. Não se considera o histórico do aluno, foca-se apenas em uma métrica que deve ser alcançada a qualquer custo e de forma imediata.

Retomando Orlandi (2008 p 36), “O pedagogismo [...] é acreditar em soluções pedagógicas desvinculando-as do seu caráter sócio-histórico mais amplo: para resolver a questão da leitura se propõem técnicas para que se dê conta, em algumas horas semanais, dessa propalada incapacidade.”

É exatamente isso que a SEDUC fez. Aumentou a quantidade de conteúdo a ser trabalhado para se *recompor* a aprendizagem dos alunos. Esse termo remete à ideia de que a *escola* tem do aluno, um ser incompleto, um ser que não é ou, nas palavras de Pfeiffer (2002, p 12) “um embrião de”, aplicando-lhe o pensamento de que “só com escola o sujeito se torna cidadão” (idem). Isso remete a uma fala de Baquero (2001, p 45), quando falando sobre alunos do EJA, reporta que uma fala de um dos pesquisados, referindo-se a si mesmo, caracteriza “si mesmo” como “bicho bruto qualquer, um zero à esquerda”.

O aluno é visto como um receptáculo que chega à escola vazio e precisa ser preenchido, completado e, caso não atinja o esperado, precisa-se resgatar o que ele não apreendeu (recompor). É uma visão conteudista própria do mundo capitalista que busca preparar esse ser, que ainda não é, na visão do Estado, para assumir uma posição no mercado de trabalho. Caracterização pela falta. E assim ficamos reféns do jogo entre o imaginário da falta e o excesso burocratizado.

Hoje, são 4 aulas de língua portuguesa semanais com os 9º anos. Durante essas, deve-se trabalhar:

- O material apostilado do MAX, que está dentro do pacote comprado pelo Estado junto à FGV, o chamado material estruturado, que é composto, além dos livros, por uma plataforma de ensino, a PLURALL, na qual podem ser encontrados os livros didáticos, banco de questões para formulação de provas, resultados das avaliações “externas” aplicadas, as chamadas provas CAED, dentre outras ferramentas.
- O APROVA BRASIL, material pertencente à editora Moderna, composto por um livro dividido em “lições”, com questões sobre textos formuladas a partir dos 21 descritores elaborados de acordo com o Plano de Desenvolvimento da

Educação (PDE). A cada cinco lições, aplica-se um simulado, num total de 5 lições e 1 simulado por bimestre.

- Aplicação de planejamentos (im)postos pela FORMAÇÃO EM SERVIÇO, a qual tem versado sobre práticas de leituras.
- Aplicação do material APROVA SAEB, um conjunto de questões baseadas em provas SAEBs anteriores, com o intuito de “treinar”, “capacitar” os alunos para responderem à referida prova que será aplicada esse ano para os 9º anos.

Diante de tudo isso, o que faz o professor? Aqueles mais ousados questionam. Eu, (aqui peço licença para individualizar o texto, trazendo-o para a primeira pessoa) particularmente, argumentei com a DRE sobre a impossibilidade de se trabalhar todo esse material, seja pela pouca carga horária, seja pela incompatibilidade de fundamentação teórica dos materiais. Foram dois e-mails escritos. Em ambos me posicionei contra e ameacei a trabalhar ou com um ou com outro material apenas. No primeiro e-mail, responderam-me por mensagem eletrônica, dizendo que era preciso trabalhar os dois materiais (material apostilado e Aprova Brasil), que o último poderia ser ofertado apenas a alguns alunos, que se destinava para recomposição da aprendizagem dos alunos. A segunda resposta que recebi foi presencialmente, na escola, quando foi deixado bem claro que eu não tinha escolha. Não importava como, era para fazer e ponto final.

As respostas que obtive se encaixam naquilo que Orlandi (1987, p19) chamou “é porque é”, do discurso pedagógico, o qual é caracterizado como autoritário, tanto do ponto de vista do professor para com o aluno, no sentido daquele não autoriza o discurso deste, quanto da instituição para com o professor, uma vez que este não é autorizado a praticar sua autoria em sala.

Voltando ao fracasso do aluno, isso acontece quando ele (ainda) não tem a capacidade de entender exatamente aquilo que o *autor do livro didático* determinou que o *autor do texto usado como base* quis dizer. Santana (2018, p 6) aponta que há um discurso autoritário sobre “a noção de leitura na escola que impede os sentidos não previstos, que faz a interdição de um lugar de autoria para professores e alunos, via livro didático”. Nesse sentido, tanto professor quanto aluno são impedidos de responderem de forma diferente. Isso tem criado alunos copistas, que apenas se preocupam em copiar as *respostas certas*, seja da internet, seja do colega ou, pior ainda, obrigado pelo professor que faz questão que copiem o que ele copia do livro didático no quadro.

A esse respeito, “quando falamos no livro didático, não estamos nos limitando ao seu uso empírico e concreto; estamos falando de uma prática mais geral que consiste na

Realização

negação da entrada do professor e do aluno na posição de responsabilidade pelo gesto interpretativo”. (Pfeiffer 1995, p74, apud Santana 2018, p 4)

Mesmo se houvesse tempo de se trabalhar o texto, discutindo sobre o seu autor, sobre o momento de sua autoria e outros fatores mais, dificilmente se teria autoridade para questionar a resposta do livro didático.

Lagazzi (2006, p 98) disse que “o professor ocupa a posição de quem tem a autoridade de ler os textos em sala de aula”, sendo, portanto, ele que “apresenta o sentido único e autorizado de cada texto” (idem). De certa forma, essa afirmação pode ser contestada, uma vez que nem mesmo o professor tem autorização para questionar o livro didático. Nas avaliações externas, nos simulados do Aprova Brasil, no material didático de forma geral, o *certo* é o que está posto lá. Se você não conseguiu interpretar da forma como o *outro* interpretou, você está errado, fracassou.

“O enfoque no conteúdo faz do texto um objeto no qual a linguagem é apenas um meio de expressão de pensamentos e ideias. A tão famosa pergunta ‘o que o autor quis dizer?’ situa bem a abordagem conteudística” (Lagazzi, 2006, p84). Nessa perspectiva, o conteúdo é o mais importante. Na análise de discurso aprendemos a dar importância ao “como”. Não se observa e nem se aceita outra forma que não aquela que o autor quis dizer. Os alunos são exercitados apenas a parafrasear o dito, nunca a praticarem a polissemia. Nas palavras da autora, os alunos dizem, “com suas próprias palavras, o que o autor disse no seu texto”. (idem). O que Orlandi (1996) chama de repetição formal ou técnica.

Quando o Estado procura mensurar o que o aluno, supostamente, sabe ou não sabe, mediante a aplicação de instrumentos avaliativos baseados em descritores que só compreendem a superficialidade do texto e suas estruturas (narrativas, regras gramaticais, ...), ele não leva em consideração aspectos mais profundos da leitura e interpretação. “A leitura pensada em relação à literalidade, a uma possível transparência da linguagem, é uma ilusão”. (Hashiguti, 2009, p. 28 apud Santana e Sarian, 2020, p275)

Di Raimo (2019, p194) afirma que, na sala de aula, a leitura “não pode ser tomada como prática meramente atrelada a técnicas ou estratégias que serviriam a todos e quaisquer leitores”. Ao propor o trabalho com o Aprova Brasil, acreditando que aquele material, por si só, seria capaz de, maneira homogênea, recompor a aprendizagem de todos os alunos, colocando-os num padrão de aptidão para responder às avaliações externas, o Estado desconsidera todo processo de aprendizagem, inclusive as falhas, dos alunos até aquele ponto.

Na verdade, a impressão que se tem é que esse tanto de material e de formação é só uma forma de o Estado agir de maneira liberal na educação, repassando para a iniciativa privada uma enxurrada de dinheiro. Nenhum desses materiais ou plataformas é gratuito. Houve um alto investimento em tecnologias: cromebooks, TVs, em formação/qualificação, em materiais e, numa lógica inteiramente capitalista, quer-se resultados imediatos diretamente proporcionais aos investimentos feitos. E se esses não vierem, de quem é a culpa? Do professor.

O que não se leva em conta é que, em educação, resultados são frutos de investimentos contínuos. O estado de Mato Grosso tem como meta estar entre os 5 melhores estados do país em termos de educação, para isso lançou 30 políticas educacionais. Aqui não se vai discuti-las, apenas se pondera que não será sobrecarregando professores com cursos e as salas de aula com conteúdos que isso será alcançado. Diferente da indústria capitalista em que mais é sempre mais (mais investimento, mais produção, mais lucro), na educação é preciso ter a medida certa e, principalmente, pensar na formação do sujeito cidadão, não apenas na capacitação do peão da fábrica.

Conforme Cavalcante (2021, p338), “é necessário, que diante dos problemas e das investidas da lógica do capital, assumamos sempre uma postura crítica, fazendo de nossa prática educativa uma instância de luta contra todos os mecanismos de opressão”.

4 Conclusão

Para fechar essa discussão, conforme Santana e Sarian (2021, p273), “professores e alunos têm ocupado uma posição passiva na forma como lidam com os sentidos previstos e determinados pelo livro didático”. Essa postura passiva vai muito além do livro didático. Está relacionada à maneira como se tem aceito tudo o que é imposto pelo Estado, sem fazer (quase) nenhum questionamento. O professor precisa se reconhecer na posição de sujeito e de autoria.

Conforme Lagazzi(2006, p93):

“Assumir a autoria colocando-se na origem de seu dizer é fazer do dizer algo imaginariamente "seu", com "começo, meio e fim", que seja considerado original e relevante, que tenha clareza e unidade. É, dessa maneira, responsabilizar-se pelo que foi dito e pelo que foi silenciado.”

Está aí o que se espera do professor e daquilo que ele proporcione ao seu aluno. Isso não vai ser alcançado enquanto esse profissional não estiver em formação e, tal qual o

“Operário em construção”, dizer não, mesmo que seja parcialmente, e transformar sua sala de aula em um ambiente de aprendizagem e não apenas de reprodução de conteúdo.

Finalizando, Cavalcante (2021, p328) afirma que “o ensino é concebido como uma ação consciente, uma tomada de decisões, realizada por professores que fazem a mediação no processo de apropriação do cotidiano e apropriação dos conteúdos escolares que permitam a elucidação da realidade”.

Referências

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. Trajetória do discurso de controle da atividade docente e de criminalização do professor (p 327 – 339) SILVA, Dalexon Sérgio; SILVA, Claudemir dos Santos Silva [Orgs.] **Pêcheux em (dis)curso: entre o já-dito e o novo. Uma homenagem à professora Nadia Azevedo.** Vol 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 429p

DI RAIMO, Luciana Cristina Ferreira. **UMA PROPOSTA DISCURSIVA DE LEITURA NAS CONDIÇÕES DO PROFLETRAS: NO JOGO ENTRE PARÁFRASE E POLISSEMIA** disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/download/45733/31869>. Acesso em 15 de junho de 2023.

LAGAZZI, S. Texto e autoria. In LAGAZZI, S. ORLANDI, Eni P. (orgs) **Introdução às ciências da linguagem - Discurso e textualidade.** Campinas. SP. Pontes Editores, 2006.

MATO GROSSO, **DECRETO nº 256, de 05 de maio de 2023**, Regulamenta a Lei Complementar nº 756, de 14 de fevereiro de 2023 para dispor sobre a Gratificação Anual por Eficiência e Resultado dos Profissionais da Educação Básica. Cuiabá, Palácio Paiaguás, 2023. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/16806793/DECRETO+N%C2%BA+256%2C+DE+05+DE+MAIO+DE+2023.pdf/75da59f0-15e9-d294-d5c4-df2910c54ec2?t=1683378163243> acesso em: 20 de junho de 2023.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 2.ed. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura.** São Paulo, Cortez, 2008.

ORLANDI, E. de L. P. **Análise de discurso.** In LAGAZZI, S. ORLANDI, Eni P. (orgs) **Introdução às ciências da linguagem - Discurso e textualidade.** Campinas. SP. Pontes Editores, 2006.

ORLANDI, Eni Pucinelli entrevistada por SARIAN, Maristela. In **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 17, p. 8-17, 2020. DOI: 10.12957/pr.2020.47299. Acesso em 15 de junho de 2023.

PÊCHEUX, Michel (2014) "**Ousar pensar e ousar se revoltar. Ideologia, marxismo, luta de classes,**" Décalages: Vol. 1: Iss. 4. Available in: <https://scholar.oxy.edu/decalages/vol1/iss4/15>

SANTANA, Flávia Ferreira; SARIAN, Maristela Cury Gestos de Ensino de Leitura e Escrita de Materialidades Digitais: O Funcionamento da Teoria na Proposição de uma Prática (p271 – 290) In SILVA, Dalexon Sérgio; SILVA, Claudemir dos Santos Silva [Orgs.] **Pêcheux em (dis)curso: entre o já-dito e o novo. Uma homenagem à professora Nadia Azevedo.** Vol 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 429p

SANTANA, Flávia Ferreira, SARIAN, Maristela Cury Gestos de Leitura e Escrita Discursiva de Memes: Efeitos do Digital em uma Escola Pública do Campo. In **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 17, p. 204-2

SARIAN, Maristela Cury. “O desafio está nas mãos do professor”: um gesto de análise no discurso sobre a inclusão digital”. In. DIAS, Cristiane. **E-urbano: Sentidos do espaço urbano/digital** [online]. 2011, Consultada no Portal Labeurb – <http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/> Laboratório de Estudos Urbanos – LABEURB/Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – NUDECRI, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. 19, 2020. DOI: 10.12957/pr.2020.47374



O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS EDUCADORES E EDUCADORAS DAS ESCOLAS DO CAMPO EM MATO GROSSO: HISTÓRIAS QUE SE ENTRELAÇAM

Euzemar F. L. Siqueira
eflsiqueira@gmail.com

Nilza Cristina Gomes Araújo
nilzacga@hotmail.com

GT 12: Formação de Professores

Artigo Completo

Resumo:

A identidade dos educadores e educadoras das escolas do campo é complexa e multifacetada, influenciada por uma série de fatores, incluindo o contexto social, político e econômico em que se encontram, suas próprias experiências de vida e trabalho, suas perspectivas culturais e educacionais, entre outros fatores. O objetivo central deste artigo foi discutir as políticas educacionais no estado de Mato Grosso e a contribuição do Programa Escola da Terra por meio da formação dos professores das escolas do campo que atuam em salas multisseriadas. O procedimento metodológico para a elaboração desta pesquisa foi a realização de um levantamento bibliográfico. Os principais resultados apontam que houve avanços na construção das políticas públicas estaduais para as escolas do campo, essas servem de parâmetro para as escolas municipais, bem como os desafios das escolas da rede pública na construção desta identidade do campo e a contribuição do Programa Escola da Terra nesta construção de identidade.

Palavras-chave: Identidade. Escola da Terra. Educação do Campo. Formação de Professores

1 Introdução

Uma Educação que brota dos anseios do povo do campo, na perspectiva da diversidade existente nos múltiplos territórios em um único espaço brasileiro. Esse reconhecimento de uma educação que atenda às especificidades locais teve início na Constituição Cidadã de 1988. Para a Educação do Campo, o detalhamento da legislação vem sendo construído incisivamente a partir da realização das conferências realizadas em 1998 e 2004 em prol dessa educação.

Dessa forma, o estado de Mato Grosso iniciou esta ação na Secretaria de Estado de Educação instituindo, em 2005, uma equipe responsável pela Educação do Campo. Neste momento, fui convidada a compor a equipe, sendo a motivação para a escrita deste artigo. Na equipe, atuei no período de 2005 a 2020, com realização de atividades voltadas para



a Educação do Campo no programa Escola da Terra, quando assumi a Coordenação Estadual do Programa Escola da Terra na 1ª Edição.

Para a elaboração deste artigo, adotou-se o procedimento metodológico de levantamento bibliográfico referente à temática no período de 2005 a 2020, durante o qual atuei com essa demanda. Sendo assim, o artigo foi apresentado em duas seções: na primeira seção, abordou sobre as Políticas Públicas Educacionais para Educação do Campo; na segunda seção, foi tratado sobre a importância da formação continuada no processo de constituição dos professores/educadores da Educação do Campo.

2. Políticas Públicas Educacionais para Educação do Campo: Instrumento De Luta Para Garantia de Direito Humanos Básico e Fundamental.

As Políticas Públicas para a Educação do Campo são resultadas das lutas dos Movimentos Sociais do Campo, uma vez que o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9394/1996 não contemplava a especificidade do campo. Portanto, essa deveria considerar um novo paradigma, incorporando as experiências socioeducativas do campo e afirmando a resiliência dessa construção de resistência cultural e política do país.

A epistemologia para a Educação do Campo só se constrói com a participação ativa dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, os movimentos sociais do campo iniciaram suas discussões colaborativas em 1996, com a realização do I ENERA - Encontro Nacional de Educação para a Reforma Agrária. Esse evento resultou na realização das conferências I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998) e II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (2004), que foram fundamentais para o desenvolvimento de ações para esta temática.

Caldart (2022) reflete sobre os 25 anos da realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, destacando pontos importantes que ainda precisam ser superados, como a luta contra o fechamento das escolas do campo e a necessidade de firmar uma relação entre a prática de reconstrução político-pedagógica da escola e o processo de formação docente. A autora também destaca que a abertura desse caminho para a concretização dos objetivos propostos na Educação do Campo traz consigo uma satisfação pessoal de trabalhar com a formação de pessoas e do próprio ser humano.

Desta forma, é preciso que as autoridades e professores do Campo realizem uma autoanálise, buscando aprimorar sua atuação como educadores. Como destacado por

Realização

Alves (2002), é fundamental compreender a diferença entre a profissão de professor e a vocação de educador, de forma a garantir uma atuação mais efetiva e comprometida com a formação integral dos alunos.

A Educação do Campo é uma das estratégias fundamentais para garantir a permanência dos sujeitos do campo em suas terras. Conforme destacado no texto básico da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, é fundamental que haja uma formação voltada para a especificidade dos docentes e profissionais que atuam nesse contexto, em diálogo constante com as bases e movimentos sociais do campo.

A seguir foi abordado sobre a construção das políticas públicas para o Estado de Mato Grosso a partir das diretrizes e a importância do diálogo com os movimentos sociais e a representatividade na coletividade dos sujeitos do campo, onde a participação destes valida os anseios dos povos do campo.

2.1. O Processo histórico de construção dos instrumentos legais no Estado de Mato Grosso: um diálogo necessário com os movimentos sociais do campo e seu firmamento.

O Estado de Mato Grosso é composto por 141 municípios e ocupa o terceiro lugar em extensão territorial, abrangendo três biomas: Amazônico, Pantanal e Cerrado, ricos em sociobiodiversidades. Segundo dados atualizados do IBGE (2021), cerca de 22,6% da população humana habita na zona rural, com atividades voltadas para a agricultura familiar e para o agronegócio. A ocupação territorial de Mato Grosso é composta pelos povos nativos da região e por migrantes que chegaram trazendo suas culturas e modos de vida, que se misturaram com os que aqui habitavam, ocorrendo um processo de territorialização, desterritorialização e reterritorialização.

Neste contexto, seguindo o direcionamento já estabelecido em nível nacional, elaboração de políticas públicas educacionais para os povos do campo, considerando a diversidade socioambiental existente no estado, e o desafio foi a elaboração de documentos em uma perspectiva contra-hegemônica.

Em 2005, foi instituído um grupo de trabalho (GT) no órgão central, coordenado pelo professor Dr. Jair Reck, conforme indicação da Resolução 126/2001 do Conselho Estadual da Educação (CEE/MT). Ao ser convidada para compor a equipe, percebi o elo

entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação do Campo. Quando atuava como docente nas escolas de EJA e, posteriormente, na equipe de EJA.

No processo de institucionalização, esse grupo de trabalho passou a ser denominado Gerência de Educação do Campo quando se instituiu na SEDUC-MT a Superintendência de Diversidade Educacionais em 2010. Em 2019, a Gerência evoluiu para a Coordenadoria de Educação do Campo e Quilombola, adquirindo maior autonomia no desenvolvimento das ações, com a responsabilidade de gerir também a Educação Escolar Quilombola. Estar nesse momento de construção das políticas públicas foi um desafio, pois buscou-se teorias e a compressão na prática a parti do convívio direto com o corpo docente da escola, estudantes e comunidade e diálogo constante com os movimentos sociais do campo.

Em 2006, houve a participação da pesquisadora na instituição do Comitê Interinstitucional da Educação do Campo (CIPEC) e das formações realizadas em conjunto com os professores/educadores do campo e outras instituições, tais como: Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), Secretaria de Estado de Agricultura Familiar de Mato Grosso (SEAF), União dos Dirigentes Municipais de Educação de Mato Grosso (UNDIME), Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos pela Barragem (MAB), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE), Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT), Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI), Conselho Estadual da Educação Escolar Indígena de Mato Grosso (CEEI/MT), Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT).

O comitê sendo este espaço possível do diálogo e aproximação entre movimentos sociais, sociedade civil e estado, já defende a ideia de que o CIPEC/MT é um espaço coletivo e colegiado de diálogos institucionais, de sujeitos e de projetos de uma Educação do Campo Mato-grossense (SENRA, VILELA, MEDEIRO, 2022, p. 234).

O parágrafo apresenta uma breve reflexão sobre a importância do Comitê Interinstitucional da Educação do Campo (CIPEC) como um espaço coletivo e colegiado de diálogo entre movimentos sociais, sociedade civil e Estado. Esse espaço se torna

fundamental para a construção de políticas públicas, de forma coletiva com todos os segmentos.

Brandão (2002) afirmou sobre a importância de se envolver com os movimentos sociais, e o compromisso do educador, assim a pesquisadora buscou participar do movimento para a compreensão da demanda e luta pelos direitos dos que tiveram seus direitos usurpados.

Neste sentido, o diálogo com os Movimentos Sociais do Campo se fez necessário após o Decreto Presidencial nº 7.352/2010, que exigiu a reescrita da resolução que tratava da educação do campo no estado de Mato Grosso. Como resultado desse processo, foi criada a Resolução nº 003/2013 do Conselho Estadual de Educação, que dispõe sobre a oferta da Educação do Campo no Estado de Mato Grosso.

Assim, as ações formativas desenvolvidas pela SEDUC e as parcerias firmadas com as Instituições de Ensino Superior (IES) e os movimentos sociais do campo, como o CIPEC-MT, começam a acontecer. Esse diálogo e articulação entre os diferentes atores envolvidos no processo educacional do campo são fundamentais para a promoção de uma educação de qualidade, que considere as particularidades e necessidades da população do campo, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais e sociais.

3 - Formação Continuada no Processo da Constituição dos Professores/Educadores da Educação Do Campo.

As políticas públicas educacionais apresentadas neste texto tratam da Educação do Campo no estado de Mato Grosso e se efetuaem em curto, médio e longo prazo, com foco em ações que visam principalmente o fortalecimento das políticas de formação inicial e continuada dos professores que atuam no campo. Segundo Siqueira (2018), é preciso (re)significar a formação continuada de forma que conduza ao que indicam as diretrizes elaboradas para essa modalidade, "o que possibilita o empoderamento dos sujeitos do campo em seus territórios, fortalecendo, dessa forma, a sua territorialidade" (p.79).

Neste sentido, o (re)significar da formação continuada a partir dos aportes legais para a Educação do Campo foi e ainda é um desafio, uma vez que a proposta é contra hegemônica dentro de um sistema hegemônico. Dessa forma, nos primeiros momentos, foram realizadas ações pontuais, mas de relevância para garantir os direitos humanos fundamentais para os povos do campo.

O I Seminário do Norte de Mato Grosso e II Seminário de Análise do Discurso da UNEMAT – Sinop, além das atividades do Fórum Permanente da Educação do Campo, para a construção das políticas públicas para a educação do campo, foram realizados no período de 23 a 25 de fevereiro de 2006. O evento foi organizado pela UNEMAT/ Departamento de Pedagogia do Campus Sinop em parceria com a SEDUC-MT e contou com o envolvimento de representantes dos Movimentos Sociais do Campo e de professores da rede pública. Um dos objetivos do seminário foi realizar atividades junto ao Fórum Estadual de Educação do Campo, organizando oficinas temáticas.

O texto base do seminário foi elaborado pelo Grupo de Trabalho da SEDUC, servindo como apoio para fomentar o debate nesse coletivo. O resultado desta atividade convim de base para a elaboração do Capítulo que trata da educação do campo no Plano Estadual de Educação, homologado pela lei nº 8.806 de 10 de janeiro de 2008 – Assembleia Legislativa

A 1ª Formação dos Educadores e Educadoras do Campo. O evento teve como finalidade abordar os princípios da Educação do Campo, trazendo temas para dar sustentação, como a Economia Solidária e agroecologia trazendo uma reflexão no currículo no sentido de (re)significado da aprendizagem e da vida no campo.

Foram realizadas pela SEDUC-MT, ao longo deste percurso, formações que abordaram temáticas pertinentes à especificidade da Educação do Campo, como a apresentação das experiências das escolas com práticas pedagógicas voltadas para a Educação do Campo (2013), um seminário para as salas anexas e classes multisseriadas (2012), formação para a Pedagogia da Alternância (2011) e formação de gestores (direção e coordenação) (2008). Também foi realizada formação para a implementação das Orientações Curriculares para a Educação do Campo (2009-2010-2011), fortalecendo a políticas públicas educacionais voltadas para a população do campo.

Em diálogo com o coletivo representativo do Campo, foi realizada formação junto ao CIPEC, como forma de subsidiar a questão da agricultura familiar com foco na agroecologia e economia solidária, nos anos de 2011 a 2014. Essa formação contribuiu para a compreensão e composição de base à sustentação da Educação do Campo.

O envolvimento do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CEFAPRO) na formação específica da Educação do Campo já havia sido pensado desde o princípio, mas somente em 2008 foi lançado o edital de seleção para formadores atuarem nessa área, sendo efetivado em 2009. Segundo Bezerra e Pires, L L A (2019), esse processo seletivo possibilitou a participação de um professor formador para atender

Realização

à demanda da Educação do Campo, compondo a equipe de formadores naquele espaço formativo.

A Gerência de Educação do Campo orientou que os CEFAPRO, realizassem encontros formativos, junto as escolas do campo. Havendo a oportunidade da pesquisadora em acompanhar as formações em três polos: Alta Floresta, Cuiabá e Rondonópolis, os quais tinham autonomia para a organização dos encontros com temáticas voltadas para a especificidade do campo.

Lourenço, professor da escola do campo, que participou do encontro no polo de Alta Floresta, expõe sua visão sobre a contribuição e direcionamento que esta forma tomando. Segundo ele, os primeiros seminários eram muito interessantes, pois podiam ver as experiências das outras escolas, visitar escolas diferentes por conta de o evento ser itinerante, recarregar as energias e esperar.

Em diálogo com o Professor Dr. Ronaldo Senra orientador no Programa de Pós Graduação – PPGen – Mestrado na linha de pesquisa Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação explica que o programa não possui uma linha específica, mas orienta pesquisa sobre a Educação do Campo pela relevância do tema, indica que o Programa Escola da Terra pode: a) Propor uma linha de pesquisa propondo um programa de Pós Graduação Stricto Sensu, b) estabelecer uma Rede da Educação do Campo em Mato Grosso/ Região Centro Oeste, agregando as Instituição de Ensino Superior.

No ano de 2022, foi realizado o I Fórum de Educação do Campo com a presença de diretores, coordenadores e professores da rede pública para fomentar políticas de educação do campo. Os palestrantes trouxeram reflexões sobre o ponto de partida e de chegada em um campo em disputa, questionando qual é esse campo. Foi lembrado que a Educação do Campo não está isolada do mundo e o ponto de chegada é onde os estudantes querem chegar, destacando a competência técnica (o saber científico) e o compromisso político.

Observa-se, neste contexto, o papel primordial do Programa Escola da Terra. A coordenação do programa foi uma das palestrantes presentes e trouxe reflexões sobre a formação dos docentes que atuam nas escolas do campo em salas multi, sendo esse um dos programas que contribui diretamente com a compreensão das políticas públicas para esta modalidade de ensino.

3.1 O Programa Escola da Terra e o despertar da consciência do empoderamento dos Educadores e Educadoras do campo

A Portaria nº 579, de 02 de julho de 2013 trouxe a institucionalização do Programa Escola da Terra, que passou a oferecer formação continuada para professores que atuam em escolas do campo, com a finalidade de fortalecer as políticas educacionais voltadas para esta modalidade de ensino. O programa tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade do ensino oferecido às comunidades rurais, fortalecendo a identidade e a territorialidade do campo e valorizando seus saberes e práticas (BRASIL, 2013).

Araújo (2018) coloca que ao se conceber o campo como um espaço profícuo de conhecimento de saberes e fazeres propício à construção e (re)construção desta diversidade estabelecida neste lugar pelos próprios intelectuais dos territórios mato-grossenses. Desta forma, organizou-se para esta 1ª edição um curso de Aperfeiçoamento para professores dos anos iniciais do ensino fundamental que atuassem no campo, em parceria com o Ministério de Educação, a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC-MT e o setor responsável pela demanda, a Gerência de Educação do Campo - GEEC.

Na primeira edição, foi oferecido o curso de aperfeiçoamento denominado "Escola da Terra: Práticas Pedagógicas de Professores que Atuam na Escola do Campo em Mato Grosso" para 160 professores em 10 municípios próximos da capital do estado, com a metodologia da alternância. Araújo (2018) coloca a compreensão do espaço do campo a partir dos múltiplos tempos, saberes e fazeres:

se propôs a entender o espaço do Campo a partir de múltiplos a partir de múltiplos tempos, saberes e fazeres numa perspectiva em que a educação e a vida escolar confundem-se com a história da caminhada de homens, mulheres, adolescentes e crianças de família camponesa que buscam na terra, qualidade de vida e subsistência (p.7).

Hage, Silva e Freitas (2021) concordam com a autora, pois as formações realizadas pelo Programa Escola da Terra procuram a interação entre o conhecimento das vidas e o conhecimento escolar, sendo um aprendizado provocador na busca pela compreensão das múltiplas territorialidades.

Como coordenadora do Programa Escola da Terra na primeira edição, selecionada no processo seletivo, essa ação me proporcionou a compreensão de sua importância para a construção e consolidação da Educação do Campo. Isso porque ele proporciona a

formação continuada a partir da vivência dos professores e professoras que atuam na Educação do Campo.

A segunda edição foi realizada no período da pandemia, de forma híbrida, mas com uma abrangência maior, envolvendo diversos municípios do estado de Mato Grosso e atendendo a 160 professores em 14 municípios. Na atual edição, na qual a pesquisadora é cursista, há um olhar diferenciado em relação à primeira edição, onde essa atuou como Coordenadora Estadual. No primeiro momento, estava representando a instituição, com funções e obrigações específicas; agora, como cursista, participando e trocando experiências e vivências com os docentes que atuam nas escolas do campo. Em cada módulo, há a oportunidade de (re)significar a compreensão sobre a educação do campo.

No primeiro módulo, intitulado "Formação de Professores da Educação Infantil dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do/No Campo – (Auto)Biografia, Narrativas e Processo Indenitário", direcionado para a linguagem, foram apresentadas bibliografias para leitura que despertaram a reflexão sobre as práticas pedagógicas a partir de experiências vividas no universo escolar e, a partir desse momento, percebeu-se a importância das ações pedagógicas na atuação como professor do campo e as contribuições dessa trajetória.

O Módulo II, "Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências", trouxe a percepção do ambiente e como trabalhar pedagogicamente nas unidades escolares do campo. Como primeira atividade, houve uma aula de campo no campus da UFMT, com aulas de fotografia com celular e observação dos biomas pelos nossos sentidos. Identificando as árvores dos biomas, observação e toda a noção de cuidado necessário às suas características, pois cada bioma envolve os cinco sentidos humanos: visão, olfato, paladar, audição e tato. Nessa aula, foi possível visualizar as possibilidades da ação pedagógica nas escolas.

O Módulo III - Metodologia de Ensaio Geografia/História da Educação do Campo possibilitou o (re)encontro com a geografia a partir dos conceitos, temas e categorias da Geografia e História, além de fornecer metodologias e conteúdo que ampliam a compreensão da dimensão de escala local e global, despertando a percepção de estar em um sistema integrado e superando a dicotomia campo e cidade. A contribuição da ciência Geográfica e História se dá na percepção do estudante a partir da compreensão do espaço geográfico no qual está inserido, o que traz a compreensão da sua identidade.

Por fim, o Módulo IV - Fundamentos e Práticas de Pesquisa na Educação do Campo teve a função de provocar e auxiliar na compreensão da pesquisa científica e produção da escrita. O módulo trouxe artigos específicos para a educação do campo, que foram debatidos para refletir sobre as possibilidades de escrita. Foram usados exemplos de experiências relatadas pelos colegas, os quais poderiam se tornar artigos, propondo que cada um escrevesse sobre a especialização, resultando em artigos únicos e contribuições riquíssimas.

Dessa forma, foi possível entender que o Programa Escola da Terra é um espaço de construção e reflexão a partir das vivências, que possibilita o despertar da consciência e empodera as educadoras e educadores do campo. Freire (2001) destaca que na formação permanente dos professores, o importante é pensar o importante é a 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 que ser tal modo concreto que se confunda com a prática (pag. 43 e 44).

4.Considerações Finais

A participação nesta edição como cursista proporcionou uma reflexão na perspectiva de uma consciência crítica e geradora de compromissos com a construção de ser humano e sociedade melhor, pois a história que entrelaçam, a minha, a dos responsáveis pela políticas a das universidades a dos professorado. Neste Sentido o Programa Escola da Terra é essencial pelo seu caráter buscando a partir da prática pedagógica aplicada nas salas multi a reflexão sobre a realidade vivida e presente que se inicia nos anos iniciais e vão até o ensino médio, assinalar-se como desafio programa possibilita a resposta a partir da própria ação pedagógica.

Este programa traz como a integração de Instituição de Ensino Superior - IES a criação de programa de Mestrado e Doutorado. Apresentando a possibilidade de ser o canal para a rearticular o CIPEC provocado um diálogo para afirmação da educação do campo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens. O preparo do Educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educador: **Vida e Morte** 12ª Edição Editora GRAAL, S. Paulo, 2002.

ARAUJO, N. C. G. A Educação do /no Campo em Mato Grosso e o Trabalho o Docente em Classe Multisseriadas: do Rural a Escola da Terra in: ARAUJO, N. C. G, OLIVEIRA. B.C.P & VIEIRA. A M. **Coletânea da Escola da Terra: Práticas pedagógicas na educação do campo de professores que atuam em classes multisseriadas.** Gráfica Print, Cuiabá-MT, 2018

BEZERRA, M. F & PIRES, L L A. A Formação Continuada de Professores das Escolas Estaduais do Campo em Rondonópolis-MT, In: RAIMANN Ari, RAIMANN E. G & OLIVERA, C.A.V- **Formação Docente: Debates Contemporâneos.** Curitiba-PR Editora CRV, 2019

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, **Refletir, discutir, propor: as dimensões de militância intelectual que há no educador** In BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educador: Vida e Morte 12ª Edição Editora GRAAL, S. Paulo , 2002

CALDART, Roseli Salette. **Educação do Campo 25 anos: legado político-pedagógico** Elaborado a partir da exposição feita no “I Seminário Piauiense Híbrido de Educação do Campo”, realizado no dia 19 de dezembro 2022. DISPONIVEL EM <https://mst.org.br>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 59. ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HEGE, Salomão M, SILVA Hellen S. A & FREITAS Maria Natalina M. Escola Pública do Campo no Contexto das Políticas Educacionais: Desafios às Práticas Formativas do Programa Escola da Terra no Brasil e na Amazônia Paraense. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 299-314, jan./mar. 2021

SENRA Ronaldo E.F. VILELA E. S. M. & MEDEIROS H. Q. Comitê de Educação do Campo de Mato Grosso: Após 10 Anos de Existência, Quais Desafios em Tempos Obscuros? **Revista Humanidades e Inovações):** Avaliação Estandarizada e da/para Aprendizagem na América Latina Palmas-TO v. 9 n. 3 p. 230- 244 Fev. 2022

SIQUEIRA, E.F.L. **Percurso Formativo na construção da identidade a partir dos territórios: Programa Escola da Terra – Perspectivas e Desafios.** in ARAUJO, N. C. G, OLIVEIRA. B.C.P & VIEIRA. A M Coletânea da Escola da Terra: Práticas pedagógicas na educação do campo de professores que atuam em classes multisseriadas Gráfica Print, Cuiabá-MT, 2018



A GAMIFICAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PESQUISA FORMAÇÃO COLABORATIVA E REFLEXIVA

Viviani Darolt

(Pós-doutoranda UCB/DF) vidaroltrabelo@gmail.com

Carmen Silvia Grubert Campbell

(Docente UCB/DF) campbellcsg@gmail.com

Isadora Darolt Rabelo

(Design de jogos estudante de Farmácia UNIC/MT) idaroltrabelo@gmail.com

GT 12: Formação de Professores

Artigo Completo

Resumo:

Essa pesquisa retrata um período de formação contínua em Gamificação com 50 professores de Educação Física atuantes no Ensino Fundamental público de Cuiabá/MT. O estudo possui uma abordagem qualitativa voltada para a pesquisa formação colaborativa e reflexiva, desenvolvida durante três meses em seis encontros *on-line*. Os docentes responderam um questionário inicial utilizado como orientação para a estruturação da formação e, como parte da coleta de dados. Os docentes estudaram a gamificação e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa. A formação foi direcionada pelas aberturas, exposições, relatos de experiências, discussões, reflexões sobre a prática e questionamentos dos integrantes. O objetivo foi oferecer uma formação baseada na gamificação voltada para a pesquisa formação colaborativa reflexiva, como contribuição na ampliação de conhecimentos docentes teóricos e práticos. Os instrumentos para coleta de dados foram o questionário inicial e o final. A leitura dos dados foi centralizada na análise de conteúdo. Após a intervenção, observamos interesse na mudança, o que refletiu na práxis pedagógica dos docentes, além do uso da metodologia da gamificação por número significativo de participantes.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Física. Gamificação.

1 Introdução

A formação docente inicial e a formação continuada são importantes para a profissão professor. A formação contínua, em ambiente escolar ou de forma mais ampla, não tem ocorrido na frequência desejada e, quando acontece muitas vezes apresenta-se desconectada da prática, pouco contribuindo para a resolução dos problemas da realidade pedagógica.

Imbernon (2011) acredita que para a formação docente permanente fazer sentido, deve basear-se em cinco grandes eixos de atuação: 1) a reflexão prático-teórica mediante a própria prática; 2) a troca de experiências entre iguais tornando possível a atualização;

Realização

3) a união da formação em um plano de trabalho; 4) a formação como estímulo crítico perante o profissionalismo e; 5) o desenvolvimento profissional da instituição educativa na transformação da prática pedagógica.

É importante haver descoberta, de forma organizada na construção da teoria, e não apenas atualização científica, didática e psicopedagógica.

A pesquisa com a formação docente baseada na reflexão da prática pedagógica e nas dificuldades do professor na busca de soluções para a melhoria do trabalho se faz necessária. Uma pesquisa prática com troca de experiências, trabalho colaborativo e reflexão da práxis pedagógica por meio de implementação de metodologia da gamificação na escola pode contribuir para minimizar as dificuldades relatadas pelos professores.

Após a pandemia da COVID-19, muitas mudanças ocorreram em relação as metodologias de ensino utilizadas, ferramentas tecnológicas digitais, espaços e tempos de aprendizagem, adaptados à nova realidade.

Todavia, o ensino continuou centrado na figura do professor. Na metodologia clássica de ensino os conhecimentos são hierarquicamente passados de docente para discente, limitando a personalização e o protagonismo no aprendizado.

Nesse sentido, metodologias chamadas inov-ativas, vêm orientando os processos de ensino-aprendizagem para que o professor seja o tutor e não o detentor do conhecimento. Filatro e Cavancanti (2018) explicam que as metodologias inov-ativas são consideradas inovadoras e ativas, e podem ser subdivididas em ativas, imersivas, ágeis e analíticas.

A gamificação é considerada pelas autoras como metodologia imersiva, conhecida por ser baseada nos elementos de jogos utilizada em momentos de não jogo, com a intenção de aprendizagem por intermédio da resolução de desafios com o propósito de aprender experimentando. Para Pimentel (2018), é importante que a metodologia na educação proporcione a socialização e interação entre os participantes, podendo relacionar-se à tecnologia como a proposta também na gamificação.

Partindo das potencialidades da gamificação na educação, e da interação entre docentes participantes, esse estudo propôs uma pesquisa formação colaborativa e reflexiva, no intuito de mudar as percepções em relação aos processos de ensino e aprendizagem na Educação Física.

2 Objetivo

O objetivo desse estudo foi oferecer uma formação continuada específica baseada na metodologia da gamificação, voltada para a pesquisa formação colaborativa reflexiva, como contribuição na ampliação de conhecimentos teóricos e práticos dos professores de Educação Física atuantes no Ensino Fundamental.

3 Procedimentos metodológicos

É um estudo qualitativo com intervenção no desenvolvimento e execução da formação continuada em gamificação, para professores de Educação Física atuantes no Ensino Fundamental de escolas públicas municipais de Cuiabá/MT.

Os interessados em participar da formação realizaram a inscrição através da Coordenadoria de Formação da secretaria de educação.

Na inscrição os participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e responderam ao questionário inicial. Cinquenta professores inscritos participaram da pesquisa do início ao fim.

A formação, dividida em quatro fases, foi realizada em seis encontros *on-line* com duração de 3 horas cada.

Os participantes coletivamente estudaram, discutiram e refletiram sobre a matriz curricular de referência, a BNCC Ensino Fundamental, metodologias inovadoras e gamificação. Houve apresentações orais, relatos de experiência de outros professores e quiz gamificado. Planejamento das atividades a serem aplicadas nas aulas foram realizados. Para melhor entendimento, fez-se necessário organizar o processo de ensino e aprendizagem.

3.1 Fases da pesquisa

Fase 1: Convite aos docentes para participarem da pesquisa. Inscrições e assinatura do TCLE. Breve explanação sobre gamificação.

Fase 2: Composta por dois encontros totalizando 6 horas, realizamos estudos e discussões sobre a matriz curricular de referência, a BNCC, metodologias inov-ativas e gamificação. Relatos de experiências gamificadas e interações entre os participantes.

Fase 3: Estudos sobre gamificação em dois encontros, exposições orais, quiz, rodas de conversa, tira-dúvidas, trocas de experiências entre os docentes, relatos de projetos gamificados.

Fase 4: 1 Encontro, composto por relatos dos docentes sobre implementações da gamificação na escola, discussão, questionamentos e intervenção. Os docentes responderam ao questionário final do estudo.

3.3 Coleta de dados

Coletados por observações, discussões e reflexões, registrados em uma matriz analítica de acompanhamento.

Os levantamentos iniciais a partir do primeiro questionário, contribuíram para a organização dos encontros, abrangendo as dificuldades mencionadas pelo grupo.

A partir dos questionários inicial e final, da matriz analítica de acompanhamento foram levantadas as dificuldades e mudanças de comportamentos após a formação em gamificação.

4 Discussão e resultados

Inicialmente aplicamos um questionário, para saber as opiniões dos participantes a respeito de formação, conteúdo e gamificação, no intuito de direcionar o trabalho.

Discutiremos os dados da pesquisa, de forma a analisar as respostas primeiramente do questionário inicial e em seguida do questionário final.

Esse estudo qualitativo verificou os dados através da análise de conteúdo de Bardin. Separamos as respostas em unidades de registro, em seguida em unidades de contexto e finalmente classificamos em categorias, baseando as discussões e resultados.

4.1 Questionário inicial

Perguntamos aos professores se participaram de formações continuadas específicas para a Educação Física nos últimos dois anos:

38 professores disseram ter participado de formações específicas, 12 disseram não.

As respostas dos docentes nos levam a acreditar que a maioria percebe a formação permanente como fator importante para a vida profissional.

Para Bueno (2003), a situação atual da formação continuada é mais que um projeto formativo é um projeto econômico onde os programas são realizados para

Realização

grandes massas de professores, para o autor, a educação é considerada um grande negócio.

Perguntamos quais assuntos foram tratados nas formações que participaram:

8 professores disseram ter aprendido conteúdos específicos, 28 participaram de cursos/formações generalistas não voltadas para a Educação e 14 não participaram ou não responderam.

Veja que dos 50 professores, apenas 8 disseram ter formações específicas da área que, mesmo sendo voltadas para a Educação Física, não houve direcionamento para as faixas etárias a serem trabalhadas na escola nem levantamentos iniciais a respeito das necessidades dos docentes e tampouco os problemas dos alunos. As formações foram apenas oficinas aleatórias. Sendo assim, não podemos dizer que são formações continuadas com perfil de melhoria dos processos de ensino aprendizagem.

Para Hildebrandt e Laging (1986), ao pensar uma aula, o professor deve utilizar a individualidade do aluno como ponto de partida, o ensino deveria orientar-se para o aluno e não para o conteúdo ou docentes. “O aluno deve ser visto como sujeito do ensino; ele ocupa a posição central neste processo.” Hildebrandt; Laging (1986, p.18). É o que chamamos de “Subjetivação da aprendizagem.”

Partindo das reflexões do autor, o ensino da Educação Física não deve ser encarado somente como situações de “ensino-treino-aplicação”, mas de “uma organização apoiada sobre a educação e a formação.”

Perguntamos se houve momentos de aprendizagem para metodologias inovativas, ativas ou gamificação:

26 professores disseram que sim, 24 docentes disseram não.

Verificamos que, dentro do grupo dos 26 docentes, 25 aplicaram a gamificação após a formação oferecida pela pesquisa. Isso pode significar, que esse grupo, por ter maior acesso a essas formações, foi influenciado por elas, refletindo na práxis.

Rossi e Hunger (2013), alegam que se discute muito os processos de profissionalização docente atualmente, no entanto ao mesmo tempo que a profissão evolui há a precarização das condições de trabalho, além disso ocorre um processo de deslegitimação docente como produtor de saberes, perda de poder aquisitivo, da autonomia e conseqüente degradação do estatuto do professor.

Perguntamos aos participantes qual o significado da formação contínua para eles, 32 participantes disseram ser uma forma de atualização profissional, 18 disseram que a formação melhora a prática pedagógica e 1 não respondeu.

Na análise dessa questão, os docentes sabem da importância da formação permanente para a profissão, todavia, quando nos aproximamos das respostas, entendemos que apesar de saberem da relevância, representa algo mais particular, ligado as metas individuais.

Aos que responderam ter como intenção melhorar a prática pedagógica, podemos verificar outro tipo de intenção, melhorar-se para ser um bom professor, o que reflete diretamente na práxis.

Para Candau (1997), a formação continuada está desvinculando-se da ideia de acumulação, ou seja, a busca agora é pela identidade e reconstrução permanente do professor. Dessa forma os modelos antigos estão sendo constantemente refletidos para dar novo significado ao processo contínuo de aprendizagens docentes.

Na perspectiva de Souza (2006), a formação continuada ganhou mais força por conta do fracasso educacional.

Indagamos se em alguma formação apreenderam sobre tecnologia, aulas virtuais, *games* ou aprendizagem digital. Das respostas, 29 foram sim, 19 não e 2 não responderam.

Percebemos que um bloco maior respondeu que houveram essas intervenções formativas relacionadas o momento pandêmico a necessidade de mostrar caminhos para voltados as tecnologias, as metodologias mais atuais que envolvem algum tipo de *game*, dispositivos móveis, edição de vídeos para amenizar problemas de participação dos alunos.

Segundo Imbernón (2011, p. 31): “A educação na sociedade da informação deve basear-se na utilização de habilidades comunicativas, de tal modo que nos permita participar mais ativamente e de forma mais crítica e reflexiva na sociedade.” Para o autor, centrar as expectativas educativas apenas na carreira desfavorece o desenvolvimento social dos grupos envolvidos.

Perguntamos, porque os docentes aderiram a formação sobre gamificação: 30 responderam ser uma temática relevante e que pretendiam aplica-la em suas aulas, 18 tinham a intenção de atualizar-se e 2 professores participaram por indicação da escola.

Percebemos que os professores pretendem melhorar suas aulas, deixando os processos de ensino e aprendizagem atrativos, facilitando a aproximação aluno-professor. Acreditamos que para que isso ocorra o ensino tem que ser divertido.

Para Alves (2015), diversão tem a ver com brincar ou jogar. Para ela a brincadeira e o jogo são aparentemente algo sem propósito que você faz voluntariamente. Nesse tipo de atividade perdemos a noção do tempo, estamos sujeitos ao improviso e

Realização

podemos realizar os desafios a nossa maneira. Esse processo, está automaticamente ligado a ludicidade na categoria *ludus*, que para Caillois (1990), está relacionado a vontades, desinibição, divertimento, permitindo que o indivíduo faça estimativas e teste hipóteses.

Nessa perspectiva, o divertimento faz parte dos contextos de aprendizagem escolar e, a gamificação parte dos princípios mencionados pelos autores.

Alves (2015, p. 28), considera que os sistemas gamificados tem o poder de “motivar a ação, engajar pessoas, promover a aprendizagem e resolver problemas.” Conectado a diversão.

Perguntamos aos participantes se sentem dificuldades em aplicar metodologias novas ou diferenciadas, 18 deles responderam sim, 5 disseram que as vezes, devido à falta de material ou espaço adequado e 27 disseram não ter dificuldades.

Na análise aprofundada, constatamos que os 25 professores que aplicaram a gamificação durante a formação estão inseridos nesse grupo. Refletindo a importância de o professor ter consciência de seu papel na escola e na sociedade.

Para Chakur (2000), a formação contínua está relacionada a mudança na profissão professor e auxilia no domínio de habilidades relacionadas à qualificação e a resolução de problemas.

Participar de formações permanentes, é estímulo para os docentes, mesmo havendo dificuldades no espaço de trabalho, a interação com outros colegas, pode minimizar as dificuldades.

3.2 Questionário final

O questionário final, verificou as contribuições da formação na prática pedagógica dos participantes.

Perguntamos aos docentes se acreditam que a formação continuada é importante para o crescimento profissional. Os 50 participantes responderam que sim.

A formação continuada, possui grande importância para os professores, seja no sentido de melhorar o currículo, ou mesmo na intenção de refletir nos processos de ensino e aprendizagem.

Para Ferreira (2003), a formação continuada precisa ser repensada. Nessa perspectiva, haver uma formação permanente só para constar, não interessa. Importante

salientar que para um projeto formativo ser efetivo, é preciso enxergar as fragilidades do professor, os fatores influenciadores da prática, e as necessidades.

Em relação à formação repensada de Ferreira (2003), parte do princípio que formações pontuais contribuem pouco para os processos de ensino e aprendizagem. Os projetos formativos devem ser estruturados, organizados a longo prazo. É importante que tenham embasamento em pesquisas realizadas entre os professores rotineiramente, já que há constante fluxo, por conta de licenças, afastamentos, desvios de função e aposentadorias.

Maués (2003), ressalta que no Brasil não há políticas educacionais amplas de formação continuada. Segundo o autor, as formações no Brasil são pontuais e de acordo com interesses momentâneos.

Perguntamos qual a opinião dos professores em relação a formação em gamificação oferecida pela pesquisa. 6 acharam que foi uma boa formação, 18 acreditam ser ótima e 26 acreditam que foi excelente. Se compararmos as opiniões sobre gamificação nas respostas dadas no questionário inicial, podemos perceber que mesmo os professores que estavam desanimados, relataram através das respostas, que tem interesse em utilizar a metodologia.

Em relação aos docentes que aplicaram a gamificação durante a pesquisa, percebemos a satisfação após o projeto.

Para, Campos; Silva (2023, p. 198):

A Gamificação mostrou que é uma metodologia que pode agregar muito em sala de aula com conhecimento, trabalho em equipe, inteligência emocional onde saber perder e ter resiliência para superar desafios foi observado durante a prática. Saímos do ambiente tradicional, quadro, apostila e tornamos a aprendizagem mais inovadora e acima de tudo divertida.

Para Conde; Perez (2023, p. 158):

Percebemos que nas aulas de Educação Física, o potencial da gamificação é imenso. Ela funciona para despertar interesse, aumentar a participação, desenvolver criatividade e autonomia, promover diálogo e resolver situações problema. [...] Utilizamos a gamificação para conquistar os alunos, aumentar a participação nas atividades propostas e o entusiasmo pelas aulas, diminuir o comportamento indesejável, manter a limpeza e organização da sala, nos sentimos satisfeitas com os resultados.

Perguntamos, se a formação oferecida, influenciou nos estudos e no planejamento das aulas: 48 docentes responderam que sim. E 2 professores responderam que não influenciou nem nos seus estudos e nem nos planejamentos de suas aulas.

Conforme pudemos verificar, grande parte do grupo, utilizaram algum aprendizado que ocorreu durante a formação oferecida, em suas aulas.

Nos textos publicados ao final da pesquisa por professores que implementaram a gamificação percebemos que houve mudança na elaboração das aulas, reflexão sobre a própria prática. Santos (2023, p. 122) corrobora dizendo:

Ao encerrar este trabalho considero que a Gamificação é uma ferramenta incrível para deixarmos nossas aulas ainda mais atrativas e dinâmicas. Todo professor por vocação tem em sua essência a busca pela excelência em sua profissão. E esse não conformismo, ante os desafios e dificuldades que a prática docente nos apresenta, só nos faz procurar inovações e ferramentas que levem nossas aulas a uma constante pesquisa de metodologias que elevem a qualidade do ensino e do aprendizado que ofertamos diariamente.

Perguntamos se a troca de experiências realizada durante a formação influenciou na sua prática pedagógica, 47 professores responderam que influenciou e, 3 disseram que não teve influência sobre sua prática.

Grande número de professores respondeu que a troca de experiências inspirou sua práxis.

Isso reflete a importância de ouvir o que os docentes têm a dizer na perspectiva de partir dessas falas para entender a realidade da escola e, propor novos caminhos.

Na perspectiva dos relatos de experiências durante a formação continuada, podemos dizer que os professores consideram positivo para a melhoria de sua prática pedagógica. Em uma das respostas o docente menciona que:

Essa troca de experiências, que acontece durante a formação, é muito importante, porque a gente pode ver como que o colega tá realizando as atividades, se deu certo, e a gente implanta dentro da nossa unidade, então ajuda muito e minimiza as dificuldades que a gente tem, com relação a nossa turma, e melhora muito nossa prática pedagógica. (P5).

Cabe ressaltar que essa é uma das respostas contidas no questionário final da pesquisa, e os docentes puderam esclarecer seu ponto de vista.

Para Silva, Leal e Lima (2023, p.684): “A educação tem um papel de grande importância, pois a convivência em grupo pode proporcionar o diálogo, troca de ideias, vivências e ainda estimular a construção de novos olhares [...]”. Nesse sentido, a troca de experiências entre docentes causa impacto nos processos de ensino e aprendizagem, afetando diretamente o aluno.

Questionamos se a formação em gamificação, trouxe mudanças em suas aulas na escola: 48 responderam que sim, trouxe mudanças e 2 disseram que não.

Na perspectiva de professores participantes dessa pesquisa apresentamos a opinião de Junior; Santos e Sá (2023, p. 205): “Acreditamos que esta possa ser mais uma ferramenta para nossas aulas, sendo de grande proveito, pois ao vermos nossos alunos engajados, sorridentes e envolvidos em todas as atividades, nos sentimos também mais engajados em proporcionar mais experiências como estas.”

Para Assis Monteiro; Heringer e Silva (2023, p. 175):

A gamificação na turma do 4º ano do ensino fundamental, foi um sucesso, também relatado pelos alunos que gostaram bastante de fazerem parte da gamificação. Os estudantes foram participativos, ficaram empolgados a cada conquista. Nesse sentido a gamificação permitiu, o diálogo e o auxílio mútuo entre os estudantes.

Essas mudanças, foram em relação aos alunos e aos professores, que a partir da empolgação dos estudantes com a implementação da metodologia, sentiram-se influenciados, gerando maior empenho no planejamento e desenvolvimento das aulas de Educação Física.

Questionamos os docentes se indicariam para outros professores o uso da gamificação: 49 disseram que sim e 1 disse que não indicaria.

Após o estudo, professores que já haviam implementado a gamificação, relataram o seu contentamento com o engajamento e a aprendizagem dos alunos.

Perez e Conde (2023, p. 168) relatam: “Ao encerrar este trabalho considero que a Gamificação é uma ferramenta incrível para deixar nossas aulas mais atrativas e dinâmicas, fortalecendo o processo ensino aprendizagem [...]”

4. Considerações Finais

Considerando que a pesquisa formação colaborativa e reflexiva implica numa redefinição de formação continuada docente, esta investigação sugeriu buscar respostas para os problemas da prática pedagógica apresentadas pelos docentes através do estudo e implementação da gamificação na perspectiva da educação física escolar no ensino fundamental.

Os dados coletados apontam para a percepção de que os docentes possuem diversos problemas que interferem nos processos de ensino e aprendizagem, como

estrutura física, materiais, mas principalmente a falta de formações continuadas adequadas as suas necessidades enquanto componente curricular específico.

A análise dos dados, indica que a troca de experiências entre os participantes, as aberturas para posicionamentos e discussões, melhoram o processo formativo contínuo docente. Possibilitou verificar a mudança provocada pelo estudo direcionado a metodologia da gamificação na realidade pedagógica. Promoveu modificações na estratégia de ensino e nos planejamentos, resultando na maior participação e aprendizagem dos alunos.

Compreendemos que o objetivo proposto foi alcançado, indicando que uma iniciativa formativa que envolve os participantes e que possui uma boa temática voltada para a prática pedagógica, promove a reflexão e conseqüente ação docente. Nessa perspectiva a pesquisa formação colaborativa e reflexiva em gamificação promoveu o engajamento e a aprendizagem docente efetivamente. O que refletiu positivamente na prática pedagógica.

Referências

ALVES, F.. ***Gamificacion como criar experiências de aprendizagem engajadoras, um guia completo: do conceito à prática.*** 2ª edição. São Paulo: DVS Editora, 2015.

ASSIS MONTEIRO, C.; HERINGER, L S S; SILVA, S. O. **Gamificação: um olhar interdisciplinar.** In: DAROLT, V.; MENEGUETI, A.; FRAGA, W. (Orgs.). Gamificar em sala de aula: ensino fundamental. Vol.3. Curitiba, Editora CRV, 2023.

BUENO, B.O. **Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores.** In: BUENO, B.O.; CATANI, D.B.; SOUSA, C.P. (Orgs.). A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998, p.7-20.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens.** Lisboa: Cotovia 1990.

CAMPOS, C. T.; SILVA, E. M. **Gamificando o ensino das quatro operações básicas matemáticas.** In: DAROLT, V.; MENEGUETI, A.; FRAGA, W. (Orgs.). Gamificar em sala de aula: ensino fundamental. Vol.3. Curitiba, Editora CRV, 2023.

CANDAU, V. M. **Formação Continuada de professores: tendências atuais** In: CANDAU, V. M. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 51-68.

CHAKUR, C. R. de S. L. **(Des) profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais.** In: LEITE, C. D. P.; OLIVEIRA, M. B. L. de. SALLES,

Realização

L. M. F. (Orgs.). Educação, psicologia e contemporaneidade. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000, p. 71-89.

CONDE, M. R. N.; PEREZ, C. M. **Gamificação para soluções de problemas do cotidiano das escolas.** In: DAROLT, V.; MENEGUETI, A.; FRAGA, W. (Orgs.). Gamificar em sala de aula: ensino fundamental. Vol.3. Curitiba, Editora CRV, 2023.

FAVA, R. **Educação 3.0:** aplicando o PDCA nas instituições de ensino. São Paulo: Saraiva, 2014.

FERREIRA, N.S.C. **Formação continuada e gestão de educação no contexto da “cultura globalizada”.** In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). Formação continuada e gestão da educação. São Paulo: Cortez, 2003.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa.** 1. Ed. São Paulo: Saraiva, 2018

HILDEBRANDT, R; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física.** Rio de Janeiro: Editora Ao Livro Técnico. 1986.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção questões da nossa época; v.14.

IMBERNÓN, F. **Escola, formação de professores e qualidade de ensino.** Pinhais: Editora Melo, 2011.

JUNIOR, S. J.; SANTOS, S. R. M. L.; SÁ, T. F. S. **CAIC Game: uma experiência gamificada na escola.** DAROLT, V.; MENEGUETI, A.; FRAGA, W. (Orgs.). Gamificar em sala de aula: ensino fundamental. Vol.3. Curitiba, Editora CRV, 2023.

MAUÉS, O.C. **Reformas internacionais da educação e formação de professores.** São Paulo: Cadernos de pesquisa, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

PEREZ, C. M.; CONDE, M. R. N. **A influência da gamificação escolar na formação do caráter do ser humano.** In: DAROLT, V.; MENEGUETI, A.; FRAGA, W. (Orgs.). Gamificar em sala de aula: ensino fundamental. Vol.3. Curitiba, Editora CRV, 2023.

PIMENTEL, F. S. **Considerações do planejamento da gamificação de uma disciplina no curso de Pedagogia.** In: FOFONCA, E. et al. (org.). Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior. Curitiba: Editora IFPR, 2018. v. 1. p. 76-87.

ROSSI, F.; HUNGER, D. A. F. **A formação continuada sob análise do professor escolar.** São Paulo: Editora Unesp, 2013.

SANCHES, A. **A gamificação como base para o raciocínio lógico matemático.** In: DAROLT, V.; MENEGUETI, A.; FRAGA, W. (Orgs.). Gamificar em sala de aula: ensino fundamental. Vol.3. Curitiba, Editora CRV, 2023.

SANTOS, R. C. S. **Gamificando a ginástica.** In: DAROLT, V.; MENEGUETI, A.; FRAGA, W. (Orgs.). Gamificar em sala de aula: ensino fundamental. Vol.3. Curitiba, Editora CRV, 2023.

SILVA, J. A. R.; LEAL, F. S. F.; LIMA, J. P. S. **A pesquisa-ação como ferramenta para a pesquisa ambiental.** Ensino Educ. Cienc. Human, v.23, n.5-esp, 2022, p.683-688. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2022v23n5p683-688>

SOUZA, D. T. R. de. **Formação continuada de professores é fracasso escolar:** problematizando o argumento da incompetência. São Paulo: Educação e Pesquisa, v 32, n.3, p.77-92, dez. 2006. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300004>



A LEITURA NA FORMAÇÃO CONTINUADA: UM OLHAR PARA A PRÁTICA DE LEITURA E FORMAÇÃO LEITORA DO PROFESSOR

Alessandra Costa

(COEDUC/PPGE/UFMT) - prof.alessandrapiovezan@gmail.com

Soenil Clarinda de Sales

(COEDUC/PPGE/UFMT) - soehsales@gmail.com

Wagner Mõnantha Sousa Morais

(COEDUC/PPGE/UFMT) - wagnermonantha22@gmail.com

GT 12: Formação de Professores

Artigo Completo

Resumo:

Este artigo discute leitura e formação continuada de professores na Educação Básica de Mato Grosso. Trata-se de um recorte dos dados de dissertação de Mestrado, vinculado ao programa de Pós-graduação em Educação da UFR (PPGEdu/UFR), produzidos no contexto de uma pesquisa qualitativa, cujo delineamento metodológico seguiu orientado pela Pesquisa Documental e Análise de Conteúdo, elevando o Projeto Político do Cefapro (PPDC) como objeto de estudo. A pesquisa objetivou analisar as contribuições e possíveis fragilidades existentes em propostas de formação continuada ofertadas pelos Centros de Formação e Atualização dos profissionais da Educação Básica - Cefapros para o desenvolvimento e promoção da prática de leitura por professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, da rede estadual de ensino de Mato Grosso, com vista à formação leitora, proponho algumas reflexões e resultados acerca da importância de se abordar a leitura dos/com docentes nos programas de formação continuada e nos espaços destinados a ela, que, neste caso, tratava-se do Cefapro. A importância de elaborar essa discussão se dá pela necessidade de explicar a respeito dos dois eixos centrais que orientam este estudo: leitura e formação continuada bem como a articulação entre ambos.

Palavras-chave: Formação de professores. Cefapro. Formação leitora. Formação de leitor.

1 Introdução

Este estudo parte da compreensão de que a formação continuada de professores deve vir ao encontro dos nossos anseios e das necessidades das escolas, sempre orientada por um diagnóstico coerente, provocando uma reflexão do Eu, enquanto professor, cidadão e agente suscetível de transformar e transformar-se.

Por isso, entendemos que a concepção de formação continuada traz consigo uma proposta de autonomia vinculada a um projeto comum: ela se dá no decorrer do processo e das relações que a envolvem, isto é, um compromisso que transcende o âmbito meramente técnico para atingir os âmbitos pessoal, profissional e social (Imbernón, 2011, p. 116). Nesse sentido, o reconhecimento da relevância e dimensão do Cefapro na política de formação do estado de Mato Grosso foi ressaltado por meio da Portaria nº 48/99,

Realização

permitindo que os Centros atuassem também em regime de colaboração entre a União, o Estado e os municípios constituindo-se em

[...] um espaço público de encontro e intercâmbio de idéias e aprendizagens. Constitui-se como uma proposta que visa criar serviços de orientação, informação, discussão, difusão de saberes teóricos e práticos, como forma de contribuir para a formação dos professores do Estado de Mato Grosso. O Centro é um importante instrumento de dinamização da formação contínua dos professores (Mato Grosso, 2006, p. 6).

Considerando que as ações de formação propostas pelos Cefapros, se fundamentam no princípio da ação-reflexão-ação, do aprender fazendo e da resolução de problemas, como subscreve o PPDC de Sinop/MT, ao reconhecer que “A formação continuada deve estar orientada para a ação-reflexão-ação da prática educativa numa perspectiva de confiança, democracia e participação.” (Mato Grosso, 2012i, p. 04), os temas propostos precisam ser desenvolvidos a partir de prática teórico-metodológica que incentive o estudo, a leitura e favoreça a reflexão e ampliação do conhecimento. Segundo Castello-Pereira (2005, p. 61), “O ensino da leitura reflete a concepção que se tem do que seja o ato de ler”, por isso os Centros de Formação, além de realizar um diagnóstico consistente, precisavam admitir que o contexto da condição que favorecesse a mudança das práticas educativas tornava-se determinante do tipo de apropriação que é feita dos textos e da abordagem da leitura no interior dos processos formativos e, principalmente, se é feito.

Ofertar condições de formação aos professores significa criar condições para que o processo de profissionalização/atualização considere o desafio destes aprenderem a ensinar, atendo-se às especificidades do seu campo de atuação. Nesse sentido,

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., 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 e profissional, em interação mútua (Candau, 1997, p. 64).

Assim, esteados também na compreensão de Santos (2012) a respeito da formação contínua, se fez necessário evidenciar a grande importância desta para com o desenvolvimento profissional do professor, uma vez que, ao longo dos anos, os auxilia no exercício da docência na intenção de subsidiá-lo para atuação em sala de aula.

O que está sendo enfatizado é a necessidade de se formar um docente inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico. Problematizar criticamente a realidade com a qual se defronta, adotando uma atitude ativa no enfrentamento do cotidiano escolar,

torna o docente um profissional competente que, por meio de um trabalho autônomo, criativo e comprometido com ideias emancipatórias, coloca-o como ator na cena pedagógica (Santos, 2012, p. 23).

Discutir a concepção e as abordagens de formação continuada de professores contribuiu para o objetivo desta pesquisa, que intenciona analisar contribuições e possíveis fragilidades existentes em propostas de formação continuada ofertadas pelos Cefapros para o desenvolvimento e prática de leitura dos professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, da rede estadual de ensino, com vista à formação leitora. Deste modo, conceber a formação leitora dos professores para além da decodificação, nos espaços de formação continuada, significa entender a leitura como um processo de desvelamento, de construção de sentido por um sujeito determinado e circunscrito a determinadas condições sócio-históricas.

Reiteramos neste estudo que as concepções de formação continuada com a qual trabalhamos está respaldada em um processo contínuo de reflexões, leituras e discussões em que os docentes se envolvem com seus pares, cujos temas provém de uma necessidade do grupo a partir de um diagnóstico realizado. Sendo assim, trata-se de uma formação que não tem sua gênese em pacotes de formação continuada administrada por agentes externos alheios às reais necessidades dos professores, tal qual vivenciamos após a extinção, em 2020, dos centros de formação para que fossem implantadas as Diretorias Regionais de Educação (DRE), reprodutoras de programas de formação continuada ofertadas por instituições parceiras/terceirizadas, que desconhecem o contexto educacional bem como sua diversidade.

Sobre esta concepção, coaduno com Imbernón (2011, p. 51) quando afirma que

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Dito isto, a proposta de formação continuada do Cefapro se fundamenta em processos contínuos, perpassando as disciplinas, estruturado em blocos de discussões por áreas do conhecimento e de formação, os quais se denominam cursos, podendo ser de curta e/ou longa duração.

Partindo dessa premissa, percebemos que a formação continuada de professores como um caminho na busca, na (re)construção e na (re)significação de novos conceitos e

concepção para uma formação de melhor qualidade, concordo, então, com Freire (2002), que amplia a perspectiva ao considerar que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

2 Delineamentos metodológicos

Devido à natureza da pesquisa, o delineamento metodológico se deu a partir de uma abordagem de caráter qualitativo (Bogdan; Biklen, 2006), visando fazer um levantamento e análise dos dados coletados cujo cerne remete à Pesquisa Documental (Bardin, 2016) e Análise de Conteúdo (Franco, 2018). O interesse e motivação foram respaldados pela busca por resultados que possíveis de serem alcançados por meio da análise organizada e minuciosamente elaborada.

Para tanto, se fez necessário a aproximação a alguns elementos conceituais, o diálogo com a teoria, isto é, deve haver uma contextura coerente em todo delineamento do planejamento e execução da pesquisa. A escolha pela pesquisa documental está intimamente ligada à natureza e aos objetivos estabelecidos neste estudo, às condições que nos dispusemos enquanto professores-pesquisadores para respondermos a motivação desta pesquisa e por compreendermos que a investigação de determinada problemática pode não se dar em sua interação imediata, mas de forma indireta, através do estudo dos documentos que foram produzidos em dado momento e podem revelar o modo de compreender um fato social.

Os documentos que serviram de análise neste trabalho se constituíram de 81 Projetos Políticos de Desenvolvimento do Cefapros (PPDCs), documentos cuja organização tende a ser administrativa, financeira e pedagógica, elaborados pelo coletivo dos Centros, observando as orientações Seduc-MT, por meio da Coordenadoria de Monitoramento (que em 2020 substituiu a Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional - SPDP/SEDUC/MT) e em consonância com a política de formação instituída. Desse modo, espera-se que o PPDC transpareça uma concepção de formação que valorize o professor como sujeito de possibilidades de construção do seu fazer pedagógico.

Os documentos recolhidos constituíram uma amostra de 60% de participantes, uma vez que apenas nove Cefapros se dispuseram a colaborar, e deste percentual, 81 PPDCs, elaborados entre os anos de 2012 a 2020, foram analisados. Importante explicarmos que PPDC trata-se de um

[...] documento-ação, pautado em planejamento exequível, passível de análise e avaliação dos resultados alcançados durante e após o desenvolvimento das ações formativas, as quais serão submetidas a redimensionamentos nos prazos estabelecidos por orientações da Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional (Mato Grosso, 2019a, p. 05).

Nesse sentido, os PPDCs deram sustentação à elaboração e execução das propostas de formação continuada dos Cefapros, orientando, por meio do diagnóstico realizado junto às escolas da rede pública estadual, de maneira consistente e objetiva, as ações pedagógicas, as práticas e os parâmetros para a qualidade da formação contínua dos professores. Nesse ínterim, foi necessário observar se o que está sendo feito condiz com as metas estabelecidas neste documento, uma vez que o que é ensinado, dialogado durante as formações deveria ser avaliado, refletido e repensado, na intenção de vir a ser melhor.

3 Resultados e discussão

Importante destacar que o processamento das leituras dos documentos, leitura e de formação de professores seguem, quase que integralmente, índices de avaliações em larga escala visando desenvolver o aprendizado da leitura nos alunos, no espaço escolar, desconsiderando este mesmo processo com o professor, responsável por mediar este trabalho em sala de aula, em formações específicas. As práticas de leitura detêm, além da identidade de cada leitor, as interferências do espaço, do tempo dedicado a ela e das instituições de apreensão da realidade, aqui representados pelo Cefapro.

Neste sentido, Foucambert (1994) percebe que a relação dos indivíduos com a língua escrita não pode ser compreendida isolada da realidade social, razão pela qual não basta apenas tratar da leitura numa perspectiva escolar e focando o aluno somente, é preciso ter evidente que práticas de leitura são elementares para a constituição dos profissionais docentes.

A reflexão não se fundamenta na ausência da leitura nas formações continuadas, uma vez que percebida sua valorização, conforme os PPDCs demonstram em seus diagnósticos e nas propostas de formação. Todavia, o que se observa “é que há uma falta de sistematização para o exercício da leitura” (Boldarini; Barbosa, 2012, p. 141) nestes espaços formativos e até mesmo no próprio documento, ou seja, é essencial investir, de fato, nessa valorização, para que os docentes percebam, pelo desenvolvimento e prática do ato de ler, o quão importante é o papel da leitura em suas atividades diárias.

No entanto, para que o docente seja de fato um praticante ativo da leitura “[...] considera-se de suma importância oportunizar práticas formativas docentes através das

quais o professor tenha segurança e, ao mesmo tempo, subsídios teóricos para enfrentar os desafios aos quais está sujeito no exercício de sua profissão.” (Rodrigues; Mata; Monteiro; 2014, p. 02). O conceito de leitura é bem amplo e abrangente, contudo, saliento que a concepção de leitura que perpassa esta dissertação é a proposta por Vygotsky (1991), ao conceber que a aprendizagem se dá por meio das relações interpessoais, dado que “[...] não há como aprender e apreender o mundo se não existir o outro[...].” (Vygotsky, 1991 apud Bock et al., 1999, p. 124).

O autor define que não há, no ser humano, um desenvolvimento cabal e previsto que vá se atualizando ao longo do tempo ou recebendo influência externa, por isso considera que o desenvolvimento é processual, estando presentes não apenas a maturação do organismo, mas também o trato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que oportunizam a aprendizagem. Destarte, o indivíduo se constitui um ser interativo pelas relações que estabelece com o conhecimento e com o outro, se apropriando de aprendizagens por meio da interseção entre referências da história pessoal e social, e nesse movimento de ensino-aprendizagem que decorre da apropriação da cultura e o constante desenvolvimento do indivíduo. Assim, a experiência da leitura torna-se ímpar, como registra Larrosa (1996)¹ ao afirmar que

Una misma actividad de lectura puede ser experiencia para algunos lectores y no para otros. Y, si es experiencia, no será la misma experiencia para todos aquellos que la hagan. La experiencia de la lectura es también el acontecimiento de la pluralidad, pero de una pluralidad que no puede reducirse a un concepto. [...] Si tuviéramos un concepto para la experiencia de la lectura no liberaríamos la diferencia, sino que garantizaríamos que siempre estuviera atrapada por esa ley que determina identidades a partir de lo semejante y lo diverso, a partir de las distancias medibles (Larrosa, 1996, p. 29).

Ao conceber a leitura enquanto interlocução entre sujeitos, Castello-Pereira (2005, p. 47) “fala da leitura como atividade inter e intrapsicológica, pois os processos e os efeitos dessa atividade, além de mediar a experiência humana, transforma os sujeitos.”

Nessa direção, o que se espera da formação continuada apreendida nesta pesquisa como uma proposta de trabalho junto aos professores das escolas públicas estaduais de Mato Grosso era que fosse desenvolvida considerando um diagnóstico

¹ **Tradução livre pela autora:** A mesma atividade de leitura pode ser uma experiência para alguns leitores e não para outros. E, se for experiência, não será a mesma experiência para todos aqueles que o fazem. A experiência da leitura é também o acontecimento da pluralidade, mas de uma pluralidade que não pode ser reduzida a um conceito. [...] se tivéssemos um conceito para a experiência da leitura não liberaríamos a diferença, mas garantiríamos que ela sempre esteve presa por aquela lei que determina identidades do semelhante e do diverso, das distâncias mensuráveis (Larrosa, 1996, p. 29)

realizado com a intenção de traçar objetivos precisos e capazes de fornecer subsídios pertinentes à fundamentação teórico-metodológica referente à leitura e formação leitora do professor, dando oportunidades para a reflexão sobre sua ação pedagógica.

Decidir e estudar a leitura dos professores em conformidade com a concepção aqui apresentada significa entender que uma formação de professores deve se construir dentro da profissão, ou seja, respaldada numa combinação “complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores” (Nóvoa, 2014, p. 09).

No bojo dessa discussão, é perverso reduzir a leitura na formação continuada apenas à abordagem que tencione preparar os docentes para treinarem seus alunos a realizarem avaliações para aferição do desempenho escolar, como pode ser atestado em um número expressivo de PPDCs analisados que reforçam essa perspectiva: o diagnóstico do polo de Pontes e Lacerda/MT, em 2019, aborda a leitura no sentido de destacar que, em determinada escola, “em Língua Portuguesa 8º ano: 69% AB em Procedimento de Leitura”, por exemplo, e propondo que essa questão pretende ser superada a partir da “elaboração de intervenções nas e das necessidades educativas apresentadas pelos estudantes, em especial nos desafios de aprendizagem na leitura, escrita e conhecimentos matemáticos” (Mato Grosso, 2019g, p. 02-03), elementos que compõem os indicadores das provas de larga escala.

O espaço da formação precisa discutir questões concernentes à formação continuada de professores, ao passo que também deve abordar a relevância de se propor momentos pautados em práticas de leitura significativas, isto é, para além dos documentos oficiais e abordagem metodológica, capazes de proporcionar, efetivamente, soluções para as dificuldades encontradas na sala de aula. Nesse ínterim, Nóvoa (2009, p. 35) argumenta que os processos formativos devem oportunizar aos docentes condições para uma “transformação deliberativa”, permitindo que possam, com base nos saberes construídos ao longo de sua formação, proceder de modo coerente em “resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais”.

Diante deste panorama, apoiada em Andrade (2007, p. 54), afirmamos que “[...] a formação passa a existir não apenas por que está sendo feita em termos de uma comunicação proposta, mas também por que dela se pode falar.”, e, fundamentada na teoria vygotskyana, fio-me que ao criar condições para que a leitura seja significativa, eficaz e contemple o desenvolvimento e prática do professor leitor no contexto da formação continuada, há um distanciamento de uma abordagem meramente técnica.

Nesta perspectiva, parto da concepção de leitura como prática interativa, cuja

[...] aprendizagem se dá por meio da interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns, e, no caso, do ensino da leitura, considerando que ler não é apenas de codificação, a aprendizagem que se dá nessa interação consiste na leitura com compreensão, ou seja, é na interação do professor ou em pequenos grupos [...] (Corrêa; Cândido; Azevedo, 2017, p. 110)

Essa abordagem pode servir de inspiração para a formação de professores, sendo evidenciada na elaboração dos PPDCs, pois, ao analisá-los, constatei que apenas de 03% das propostas de formação continuada atendem ao objetivo desta pesquisa. Refletir sobre as práticas de leitura do professor nos espaços formativos “é ter que gritar nesse deserto. Continuamente. Dolorosamente” (Silva, 1999, p. 58). Ainda segundo o autor,

Pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não comente com aquilo que o leitor sabe, mas também com aquilo que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos deforma ou nos transforma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão frente àquilo que somos (...) como algo que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos. (Silva, 1999, p. 58-59)

De forma reflexiva e crítica, procuramos destacar a importância da leitura no processo educativo, sobretudo no tocante ao desenvolvimento e prática leitora do professor nos cursos de formação continuada, que assume função basilar, já que é por meio dela que o educador se apropria dos conhecimentos culturais, saberes pedagógicos, metodologias e experiências que irão contribuir e subsidiar sua atividade docente. Assim, compreendemos que ler implica em um ato de querer se informar e formar posições críticas frente à realidade social.

4 Considerações finais

Os dados coletados dos PPDCs ilustram que houveram propostas de formação continuada, na modalidade curso, ofertadas aos docentes da rede pública estadual ao longo dos anos de 2012 a 2020. No entanto, a formação deveria ser vista como ação reflexiva e não como uma simples aprendizagem mecânica, tecnicista. É preciso ter fundamentação, construção teórica e organização por meio da reflexão crítica sobre a prática. Este exercício de reflexão permitirá trabalhar a partir da percepção que o Cefapro tem sobre as propostas de formação continuada e a forma como é ofertada aos professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa da rede pública estadual e foco deste trabalho.

Consideramos que a formação dos docentes, conforme descrita nesta pesquisa, se configura em discussões sobre teoria e prática como elemento inovador e constituinte para

o exercício do ofício de ser professor. Entretanto, 98% das propostas de formação de professores adotadas pelos Cefapros tiveram seus fundamentos teóricos discutidos a partir das práticas no cotidiano das salas de aula, com foco no aluno e na superação dos baixos índices de proficiência em leitura, escrita e matemática atestados pelas avaliações externas e internas, enquanto 3% das propostas atenderam ao objetivo proposto para esta pesquisa.

Sobre a leitura e a formação leitora do professor, as propostas revelaram uma abordagem distante e subjetiva, deixando evidente que há um longo caminho a percorrer no sentido da compreensão de que a formação leitora do docente envolvido no processo de formação contínua implica êxito no processo de formação de leitores na escola. Logo, torna-se evidente que os baixos índices de proficiência dos estudantes no exercício da leitura não serão superados enquanto essa questão for refletida nos espaços de formação.

Esses desvios nas propostas de formação continuada de professores, verificados nos PPDCs em geral, trazem consequências graves para a atuação do professor no que concerne à tentativa de que seus alunos se tornem bons leitores, pois, conforme afirma Silva (2009, p. 52), “[...] assegurar o acesso dos estudantes a boa qualidade e diversidade de livros, por si só, não assegura o êxito na formação do leitor”, é preciso pensar em propostas que atendam a necessidade do docente no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas que viabilizem sua formação leitora.

Por fim, atestamos que a leitura, nos PPDCs analisados e que compuseram o corpus desta dissertação, está, na maioria das vezes, atrelada ao baixo desempenho dos alunos nas avaliações de aferição da proficiência (externas e internas) e desconectadas do diagnóstico. Sendo o PPDC o canal para exercício da autonomia pedagógico-administrativa dos Centros, visando conferir-lhes identidade como fruto da reflexão e ação coletiva, entendo que o diagnóstico precisaria ultrapassar o mero levantamento de dados.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 2006.

BOLDANIRE, Rosária de Fátima.; BARBOSA, Raquel Lazari Leite. Formação docente e práticas de leitura: experiências iniciais e na atuação profissional. *In: Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, RS, v. 20, n. 1, p. 125-143, jan./jun.2012 Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2565> Acesso em: 28 mar. 2023.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. **Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler**. 1. ed. Campinas, SP: Alínea, 2005.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

FRANCO, Maria Lucia Puglisi de. **O que é análise de conteúdo**. São Paulo: PUC, 2018.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Romanyà/Valls, S.A, 1996.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antonio. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote - Nova Enciclopédia, 2014.

MATO GROSSO. **PPDC- Cefapro 2012 – Sinop**. 2012i

MATO GROSSO. **PPDC- Cefapro 2019 – Pontes e Lacerda**. 2019g

RODRIGUES, Sílvia de F. Pilegi; MATA, Luci Gomes da; MONTEIRO, Renata Ribeiro. Práticas de leituras dos formadores de professores. *In*: XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste - Reunião Científica Regional da ANPED, 2014, Goiânia - GO. **Anais...** Disponível em: https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/S%3%adlvia-de-F%3%a1tima-Pilegi-Rodrigues_-Luci-Gomes-da-Mata_-Renata-Ribeiro-Monteiro.pdf Acesso em: 27 mar. 2023

SANTOS, Lucíola. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 11-25

VYGOTSKY, Levi. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA PROMOVIDA PELA PARCERIA PÚBLICO PRIVADA

Sandro Luiz Leseux
(SEDUC/MT) – leseux_sandro@hotmail.com

Frederico Trindade Teófilo
(SEDUC/MT) - fredericofdb@gmail.com

Adelmo Carvalho da Silva
(IE/UFMT) - adelmoufnt@gmail.com

GT 12: Formação de Professores

Artigo Completo

Resumo:

Este artigo analisa a partir da percepção de professores de matemática, os impactos do atual modelo de formação continuada da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-MT) em três temas: desenvolvimento da profissionalidade e identidade docente; práticas de ensino orientadas pelas teorias de aprendizagem; e melhoria das aprendizagens matemáticas dos estudantes. De natureza metodológica qualitativa, este estudo utilizou como instrumento de produção de dados o questionário semiestruturado com questões que abordaram os temas destacados e aplicados aos professores de matemática que trabalham em duas escolas estaduais de Mato Grosso. Para a compreensão das finalidades da formação continuada, recorreu-se aos documentos oficiais que normatizam os conteúdos da área, em particular a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 27/10/2020 que instituiu a Base Nacional Comum-Formação Continuada. E para compreender a intencionalidade política por traz das finalidades formativas sob o ponto de vista epistemológico crítico, buscou-se apoio em análises feitas por entidades (ANFOPE; ANPED; SBEM; 2020) e especialistas (Ximenes; Melo, 2022) e (Soares, et al., 2022). As críticas e as evidências apresentadas neste estudo apontam para a descaracterização do processo formativo que tende a atender o interesse do setor privado e para ineficiência do programa de formação continuada da SEDUC/MT.

Palavras-chave: Educação. Formação continuada. Professor de matemática. Parceria público-privada.

1 Introdução

A partir da homologação (2017) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi regulamentada por meio da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. E, a nível estadual, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT) – Concepções Educacionais para a Educação Básica, o qual define os elementos mínimos para a garantia da formação continuada em serviço (Mato Grosso, 2018).

Diante da nova dinâmica de formação continuada normatizada pelos documentos oficiais em vigência, este artigo objetivou analisar a partir da percepção dos professores,

os impactos da formação continuada promovida pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-MT) em três temas: desenvolvimento da profissionalização e identidade docente; práticas de ensino orientadas pelas teorias de aprendizagem; e melhoria das aprendizagens matemáticas dos estudantes. Para tanto, centrou-se a análise na problemática: Qual a percepção dos professores quanto ao atual modelo de formação continuada da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso e os impactos deste, no desenvolvimento profissional, nas práticas de ensino orientadas pelas teorias de aprendizagem e na melhoria das aprendizagens matemáticas dos estudantes?

De natureza qualitativa (Fiorentini; Lorenzato; 2006), este estudo utilizou o questionário semiestruturado¹, o qual foi respondido por professores de matemática da Educação Básica que trabalham em duas escolas urbanas da rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso. Estas escolas estão localizadas no município de Comodoro-MT, a cerca 650 quilômetros da Capital Cuiabá. A aplicação do questionário foi por meio do Google Formulário, enviado aos professores via aplicativo de conversa – WhatsApp.

O texto apresenta a formação continuada de professores da Educação Básica na perspectiva dos documentos oficiais, em particular da RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, de 27/10/2020. Como também, a crítica de estudos que analisaram as implicações das diretrizes e competências para a formação continuada. É apresentado também uma discussão de forma interrelacionada em torno das informações produzidas pelo questionário e dos impactos do atual modelo estruturado por meio da parceria público-privada de formação continuada de professores de matemática da Educação Básica do Estado de Mato Grosso.

Algumas considerações são abordadas com base na política de formação continuada estabelecida pelos documentos oficiais em vigência, nas críticas apresentadas por entidades e especialistas sobre esse panorama e com base nas informações produzidas pelo questionário, as quais evidenciam a ineficiência do modelo de formação continuada implantado pela SEDUC-MT.

¹ O questionário foi composto por 12 questões. Entretanto, para este artigo foram selecionadas apenas três questões.

2 Formação continuada de professores da educação básica: pressupostos dos documentos oficiais

Mesmo de forma sucinta, pretende-se compreender a finalidade da formação continuada preconizada pelos textos oficiais nacionais, que por consequência implicam no processo formativo dos professores da rede estadual de ensino de Mato Grosso.

Modificada pela Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), estabelece em seu Art. 62 dois pontos que configuram o modo como a formação continuada deve ser promovida pelas redes de ensino por meio de regimes de colaboração e de mecanismos da educação à distância. De acordo com a Lei,

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (Brasil, 2017, p. 41).

A Lei estabelece ainda, a organização curricular e os conteúdos que deverão estruturar e nortear a formação continuada a nível nacional. Assim, o mesmo Art. 62, institui que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. Quanto ao conteúdo o Art. 62-A, define que a formação dos docentes será promovida “com foco no conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas” e na própria BNCC (Brasil, 2017, p. 42).

A BNCC, além de ser um documento que orienta e normativa a organização curricular e as diversas ações pedagógicas inerentes ao contexto escolar, se coloca como matéria para instituir a integração e alinhamento da política nacional da Educação Básica com outras políticas estruturadas e implementadas nas três unidades administrativas do país, inclusive a política de formação continuada dos professores da Educação Básica (Brasil, 2017).

Desse modo, instituiu-se a partir da BNCC as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) por meio da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020.

De acordo com o Art. 4 da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1 de 2020, a concepção de formação continuada de professores é entendida como um movimento fundamental para a profissionalização, visto que o professor desempenha papéis essenciais como formador de conhecimento e culturas, ao mesmo tempo em que orientam os estudantes no

desenvolvimento de aprendizagens com foco na constituição das competências definidas pela BNCC (Brasil, 2020).

Nesse sentido, o documento estabelece que a finalidade central da formação continuada se constitui pelo princípio do pleno desenvolvimento formativo dos estudantes. Desse modo, exige-se do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global. Para tanto, no Art. 3 definiram-se três dimensões gerais consideradas fundamentais para as ações docentes: conhecimento profissional; prática profissional – subdivida em pedagógica e institucional; e engajamento profissional (Brasil, 2020).

Em consonância com essas dimensões, os programas de formação continuada implementados pelos sistemas de ensino de Educação Básica, precisam ter como foco o contínuo desenvolvimento do professor nos campos do “conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; e, duração prolongada da formação e coerência sistêmica” (Brasil, 2020, p. 8).

Contudo, a BNC - Formação Continuada se tornou uma matéria de contundentes críticas e até mesmo com mérito de manifesto contrário por parte de pesquisadores e organismos que estudam a área.

Intitulado “Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica”, o manifesto foi assinado por quinze organizações, entre elas: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE; Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – ANPED; Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR; e Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM.

Para as entidades participantes do manifesto, a construção dos documentos que normatizam tanto a formação inicial quanto a continuada se valeu de um movimento autoritário, desprezando assim, a participação e o diálogo com as organizações científicas, sindicais, universidades, fóruns estaduais e até mesmo com representantes de escolas da Educação Básica (Anped, 2020).

No conjunto de críticas apresentadas destaca-se que: a formulação das diretrizes em vigência, apresenta, de maneira desarticulada, a formação inicial e contínua. Equivocadamente considera a formação continuada como mera complementação e correção da formação inicial; não considera as necessidades e particularidades de formação dos futuros professores e daqueles em exercício, tampouco as etapas ou avanços

Realização

de suas carreiras profissionais e os ambientes em que atuam; ao centralizar a atenção nos “princípios das competências gerais da BNCC”, a formação se configura em um modelo que tende a dar menos importância ao conhecimento teórico e à sua aplicação e mediação pedagógica prática seguindo a integração entre teoria e prática; minimiza a concepção da formação contínua como um direito a ser assegurado pelas políticas públicas e promove uma abordagem mais voltada para o mérito e o empreendedorismo na formação (Anped, 2020).

E, ao definir as cinco características² comuns à formação continuada, estabelece uma natureza uniformizadora e regulatória da formação contínua, uma vez que se concentra principalmente no domínio do conteúdo, como a BNCC, e nas metodologias ativas como meios criativos para desenvolver competências. Desconsidera uma formação mais abrangente e crítica, que é essencial para a prática docente comprometida com a promoção do direito à educação de qualidade e com justiça social (Anped, 2020).

Para Ximenes e Melo (2022), o movimento reformista das políticas públicas para a educação, o que incluiu a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, é um esforço para atender a agenda internacional mercantil. Em particular, a reforma das finalidades da formação de professores é uma

[...] tentativa de padronização do currículo e do trabalho docente sob a lógica do capital, das políticas neoliberais e da ordenação do Estado mínimo, bem como o engendramento da educação e da formação de professores a um ideário determinado pelo mercado mediante princípios administrativos e empresariais: gestão, planejamento, previsão, avaliações sistêmicas, controle, êxito (Ximenes; Melo, 2022, p. 742).

De acordo com Soares et al. (2022, p. 11), a concepção de formação defendida pelos documentos oficiais “traz uma visão restrita e instrumental de docência, em detrimento de uma concepção formativa que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva”.

Nesse sentido, os autores apontam que após análise das finalidades da BNC-Formação Continuada, fica evidente o “cerceamento da autonomia dos professores, do esvaziamento de aprendizagens de teor crítico, social e reflexivo tão importantes para a formação integral dos sujeitos”. Mas, sobretudo, de um movimento que tem no seu objetivo principal o “engendramento de uma política maior, de viés neoliberal que intenta

² Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias de aprendizagem; trabalho colaborativo entre os pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica.



transformar a educação em um nicho do mercado para a formação de operários que atendam aos ditames do capital” (Soares et al., 2022, p. 13).

Feitas estas considerações apresenta-se a seguir, a análise das informações produzidas por meio do questionário semiestruturado tendo em vista a problemática e o objetivo deste estudo.

3 Percepção dos professores de matemática da Educação Básica: impactos da formação continuada promovida pela parceria entre Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-MT) e o setor privado

Atualmente o sistema de Educação Básica do Estado de Mato Grosso, está sendo gestado mediante uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e a instituição privada de Ensino Superior Fundação Getúlio Vargas (FGV). Ao que parece essa parceria foi estabelecida a partir do mesmo argumento central da necessidade da estruturação da BNCC, que é o de melhorar os níveis de aprendizagens que são medidos pelas avaliações externas.

Esse argumento é evidenciado pela própria FGV e pelo discurso do então governador de Estado. Segundo o site da instituição o contrato “prevê cumprimento de metas de melhoria de nível de aprendizagem dos alunos a longo prazo” (FGV, 2023). E de acordo com chefe do executivo estadual, os investimentos na educação tem como objetivo melhorar a “estrutura para atender alunos e dispondo de métodos de ensino que podem contribuir na conquista de bons índices de aprendizagem e melhor absorção de conteúdo. O sistema é similar aos já utilizados nas melhores escolas particulares do país” (Ribeiro, 2021).

Firmada por meio de um Contrato de Impacto Social (CIS) assinado em dezembro de 2021, o resultado da parceria foi a implantação do chamado Sistema Estruturado de Ensino, o qual se caracteriza segundo o site da FGV, “pela atuação integrada em cinco eixos: adequação e produção de material didático; avaliações sistemáticas; formação continuada de educadores; implantação de plataforma educacional; e adoção da metodologia do Circuito de Gestão da Aprendizagem”. De fato, a implantação desse sistema está em curso desde o ano de 2022. Estudantes e professores estão recebendo anualmente livros didáticos e tem acesso à plataforma denominada “Plurall”. Para os professores a plataforma disponibiliza os livros didáticos no formato digital, os resultados

das avaliações sistemáticas³ que são elaboradas pela FGV e aplicadas pela SEDUC-MT, simulados de avaliações, elaboração de atividades para os estudantes, entre outras funcionalidades.

No eixo da formação continuada, que também tem como fomentadora a FGV, está sendo promovida em quase sua totalidade no formato a distância. E para isso, estão sendo utilizadas as plataformas: Ambiente de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional – AVADEP e Escolas Conectadas⁴. Como o foco dessa política de parceria público-privada é melhorar os resultados de desempenho dos estudantes nas avaliações sob a justificativa de promover a qualidade da educação, a formação continuada está centrada nos professores de português e matemática, o que deixa em segundo plano a formação dos professores de outras áreas de conhecimento.

Por último, neste recorte sobre a organização e finalidade do modelo de educação escolar de Mato Grosso, é importante destacar que para a área de formação continuada foi regulamentada por força do DECRETO Nº 256, DE 05 DE MAIO DE 2023, a Gratificação Anual por Eficiência e Resultado dos Profissionais da Educação Básica. Sendo este Decreto um mecanismo utilizado para instituir a Lei Complementar nº 756, de 14 de fevereiro de 2023.

Entre as considerações que justifica a instituição do documento, destaca-se o objetivo do governo em “colocar o Estado de Mato Grosso entre os 10 melhores do país no IDEB até 2026 e entre os 5 melhores até 2032, com erradicação do analfabetismo da população e do abandono escolar no ensino fundamental até 2032” (Mato Grosso, 2023, p. 1).

Entendido pelos especialistas em educação e em particular pelo Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP/MT) como um movimento governamental estruturante da meritocracia, o documento estabelece um conjunto de critérios que, se atingidos em sua totalidade pelo profissional de educação, renderá até dois salários da classe e nível inicial do cargo que ocupa a cada final de ano. E entre os critérios o Art. 3 do Decreto que trata dos objetivos da política de gratificação por eficiência e resultado, estabelece em seu Inciso III como objetivo “incentivar a formação continuada dos profissionais da educação [...]” (Mato Grosso, 2023, p. 2).

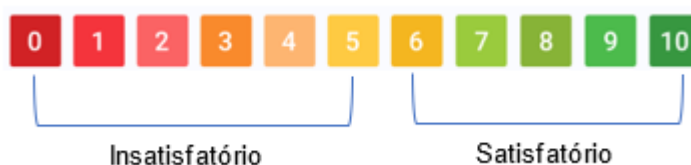
³ Desde o ano de 2022, são aplicadas quatro avaliações sistemáticas de português e matemática por ano. As quais são classificadas como avaliação de entrada (1), formativa (2) e de saída (1).

⁴ A Escola Conectada é um projeto do programa “ProFuturo”. É um programa global de educação à distância da Fundação Telefônica Vivo e da Fundação Bancária la Caixa. Esse projeto promove a formação online com o objetivo da “inserção dos educadores na cultura digital, além de estimular o desenvolvimento de competências do século XXI nos alunos, por meio da prática de metodologias de ensino e aprendizagem inovadoras” (Escola Conectada, 2023).

Ao que tudo indica, a formação continuada de professores no Estado de Mato Grosso, deixará de ser um movimento de natureza formativa com foco na apropriação de novos conhecimentos e aprimoração das metodologias e práticas de ensino, e se tornará um movimento pautado nos fundamentos da meritocracia, mais especificamente nas possibilidades e desejos individuais de atingir a meta estabelecida para a formação para que com isso tenha o mérito da “Gratificação” (Sorte, 2023).

A seguir apresentam-se as informações produzidas por meio do questionário semiestruturado. É importante ressaltar que cada questão buscou produzir elementos que contribuíssem para a formulação de possíveis respostas para questão problematizadora deste estudo. O método utilizado para o registro das respostas no Google Formulário foi uma escala de 0 a 10, como mostra a figura abaixo.

Figura 1 – Escala utilizada, para que os professores manifestassem sua percepção quanto ao impacto de cada conteúdo esperado na formação continuada



Fonte: Elaborada pelos autores.

Dessa maneira, esperou-se que os professores a partir de um posicionamento avaliativo classificasse em insatisfatório ou satisfatório o impacto produzido pela formação continuada promovida atualmente pela parceria público-privada (Seduc/MT, FGV e ProFuturo), frente aos temas destacados anteriormente.

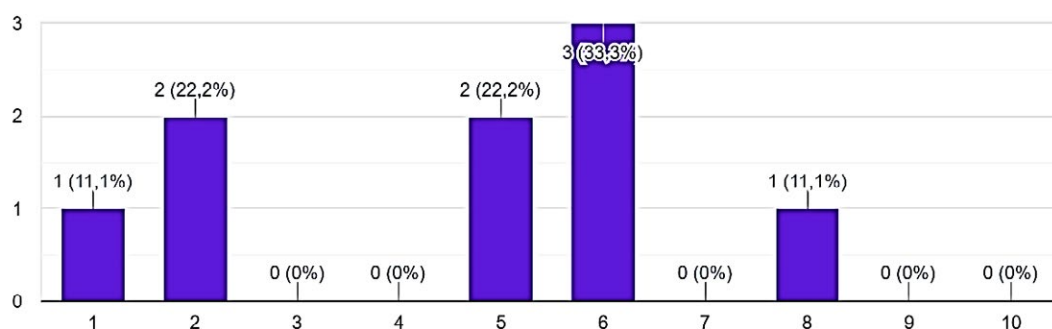
Para manter o anonimato dos colaboradores, este estudo não cita o nome dos professores e tampouco, o nome das instituições de ensino que trabalham.

Todos os professores colaboradores deste estudo, possuem formação inicial em Licenciatura em Matemática e pós-graduação em áreas correspondentes ao ensino de matemática. Quanto ao tempo de exercício na docência, 2 professores atuam de 1 a 5 anos; 3 atuam de 6 a 11 anos; 1 atua de 12 a 17 anos; e 3 professores estão atuando há mais de 18 anos. Dessa forma, nota-se que 6 professores (66,6%) atuam há mais de 5 anos na docência.

O gráfico 1 apresenta, o resultado da avaliação dos professores com relação se à formação continuada (promovida pela parceria entre a SEDUC/MT e o setor privado) está contribuindo para a desenvolvimento da profissionalidade e identidade docente⁵.

⁵ Adotou-se o conceito profissionalidade docente e identidade docente de Libâneo (2015) “como um conjunto de valores, conhecimentos, atitudes e habilidades necessários para conduzir o processo de ensino-

Gráfico 1 – Contribuição da formação continuada para o desenvolvimento da profissionalidade e identidade docente

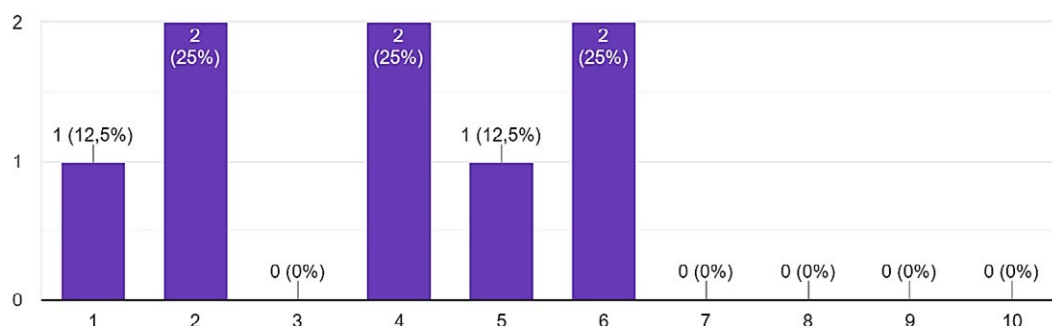


Fonte: Gráfico produzido pelo Google Formulário, a partir das respostas dos professores.

De acordo com as informações mostradas acima, 55,5% dos professores consideram que a formação continuada não está contribuindo para o desenvolvimento de sua profissionalidade e identidade docente. Nota-se ainda que, 33,3% avaliam a formação no tema apresentado pela questão atribuindo o valor 6, o qual está no limite entre o satisfatório e insatisfatório. E, apenas 11,1% (correspondente a um professor) avaliou com o valor 8.

Quanto ao impacto da formação continuada no desenvolvimento da compreensão e ao mesmo na capacidade de desenvolver práticas em sala de aula a partir das teorias de ensino e aprendizagem, a maioria dos professores avaliam como insatisfatório, como mostra o gráfico 2.

Gráfico 2 – Impacto no desenvolvimento da compreensão e capacidade docente para desenvolver práticas de ensino fundamentadas nas teorias de aprendizagem



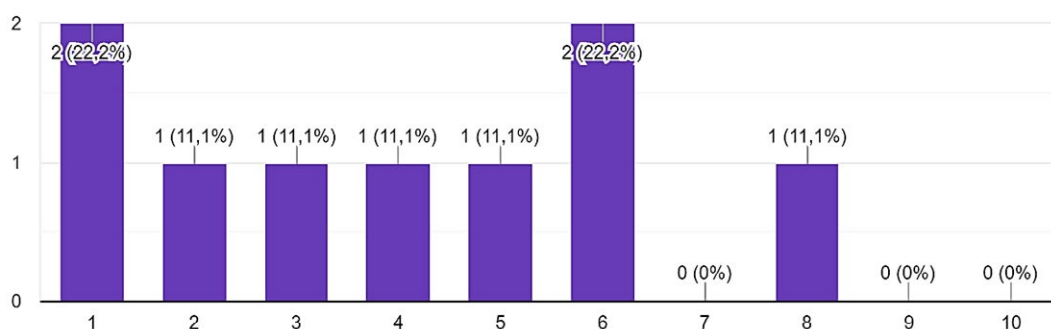
Fonte: Gráfico produzido pelo Google Formulário, a partir das respostas dos professores.

aprendizagem nas escolas, orientando, assim, a especificidade do trabalho docente” (GORZONI, DAVIS, 2017, p. 1405). Inclusive, esse conceito compôs o texto da questão.

As informações apresentadas pelo gráfico acima, apontam que 75% dos professores consideram que o programa de formação do qual estão participando não está contribuindo para desenvolvimento de práticas de ensino com base na produção epistemológica sobre como os estudantes aprendem. Os demais professores (25%) avaliam o impacto no limite entre satisfatório e insatisfatório.

Por último, o gráfico 3 apresenta a percepção dos professores de matemática quanto a que pode ser considerada uma das principais finalidades esperada dos processos de formação continuada, que é a de promover a qualidade de aprendizagem dos estudantes no contexto da sala de aula.

Gráfico 3 – Impacto da formação continuada na melhoria das aprendizagens matemáticas dos estudantes em sala de aula



Fonte: Gráfico produzido pelo Google Formulário, a partir das respostas dos professores.

As informações mostradas pelo gráfico acima, revelam que a finalidade – qualidade de aprendizagem, não está sendo materializada no contexto da formação continuada promovida pela SEDUC-MT em parceria com o setor privado. Dos 9 professores que avaliaram os impactos da formação na melhoria das aprendizagens matemáticas dos estudantes, 66,7% considera insatisfatório, 33,3% avaliam o impacto como satisfatório, sendo que 22,2% destes atribuíram valor 6, ou seja, dentro do limite entre os dois critérios.

4 Considerações finais

Este estudo destacou que a homologação da BNCC produziu reformas nas diversas áreas que estruturam o sistema educacional brasileiro. Dentre elas a formação continuada de professores, a qual de acordo com especialistas e entidade está na contramão da proposta anterior, que tinha sido construída com a participação coletiva e fundamentada

em bases epistemológicas que defendem a formação continuada como um movimento sócio-histórico, emancipador e inclusivo.

Com isso, a BNC-Formação Continuada que está a serviço da implantação da BNCC, se configura como um projeto político alinhado à ideologia neoliberal e, portanto, atende amplamente aos interesses do setor privado que tem como objetivo a formação de operários.

Esse projeto está sendo fortemente implementado em Mato Grosso. E, a evidência da mercantilização da educação pública e particularmente na formação continuada dos professores da Educação Básica, parece estar pavimentada na parceria público-privada que entrega nas mãos do setor privado o rumo do processo formativo contínuo dos professores e demais profissionais da educação.

É notório que o atual modelo está centrado na implementação da BNCC e do Documento de Referência Curriculares de Mato Grosso, na formação focada no desenvolvimento de competências, nos índices de desempenho produzidos pelas avaliações externas em larga escala em português e matemática e na transformação da escola pública sob a lógica organizacional da escola privada. E, o mecanismo para consolidar as intencionalidades do modelo pode ter a raiz na dinâmica da parceria público-privada e do Decreto que institui a Gratificação Anual por Eficiência e Resultado dos Profissionais da Educação Básica.

As informações apresentadas no gráfico 1, revelam que a formação continuada promovida atualmente aos professores não tem produzido impacto satisfatório quanto a formação da profissionalidade e identidade docente. Talvez essa finalidade, se quer é interesse do programa. O que sugere uma investigação específica do tema.

As informações presentes nos gráficos 2 e 3, evidenciam a ineficiência do programa de formação continuada do Estado de Mato Grosso, em temas fundamentais que precisam ser consolidados por meio de processos formativos docentes.

Referências

ANPED, Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define 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). **Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em: 08 out. 2023.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2017b. 470p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 27833

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, p. 103-106.

ESCOLA CONECTADA. **ProFuturo**. Disponível em: <https://www.escolasconectadas.org.br/sobre>. Acesso em: 09 out. 2023.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: Percursos Teóricos e Metodológicos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Mato Grosso: **Indicador de Ensino e Aprendizagem cresce 18,9% no primeiro ano do Sistema Estruturado**. Disponível em: <https://dgpe.fgv.br/noticias/mato-grosso-indicador-de-ensino-e-aprendizagem-cresce-189-no-primeiro-ano-do-sistema-1>. Acesso em: 09 out. 2023.

MATO GROSSO, DECRETO Nº 256, DE 05 DE MAIO DE 2023. Regulamenta a Lei Complementar nº 756, de 14 de fevereiro de 2023 para dispor sobre a Gratificação Anual por Eficiência e Resultado dos Profissionais da Educação Básica. Edição Extra, nº 02, **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso ANO CXXXII - CUIABÁ - sexta-feira - 05 de maio de 2023 Nº 28.493**.

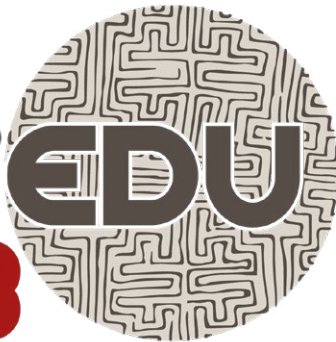
RIBEIRO, E. **Secretária de Comunicação de Mato Grosso (SECOM/MT)**. A partir de 2022 Escolas Estaduais contarão com material didático estruturado para reforçar qualidade do ensino em MT, 2021. Disponível em: <https://www.transparencia.mt.gov.br/web/mt/w/18517377-escolas-estaduais-contarao-com-material-didatico-estruturado-para-reforcar-qualidade-do-ensino-em-mt>. Acesso em: 09 out. 2023.

SORTE, A. B. **Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso - SINTEP/MT**. Decreto de Mendes cria desigualdade entre educadores e desvia responsabilidade do estado em investir. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/decreto-de-mendes-cria-desigualdade-entre-educadores-e-desvia-responsabilidade-do-estado-em-investir/i:2481. Acesso em: 14 out. 2023.

XIMENES, P. de A. S. MELO, G. F. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/sXS7mctjLMxVBr9LSYNhJPp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 out. 2023.



semiEDU
2023



GT12

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

RELATOS DE EXPERIÊNCIA





RESSIGNIFICAÇÕES DOS TEXTOS DE CAMPO: “ENCONTROS NARRATIVOS” COM DOCENTES UNIVERSITÁRIOS DE CURSOS INTERCULTURAIS E INDÍGENAS DO BRASIL E MÉXICO

Amanda Pereira da Silva Azinari
amandaps_jra@hotmail.com / UFMT/Seduc-MT
Filomena Maria de Arruda Monteiro
filarruda@hotmail.com / UFMT

GT 12: Formação de Professores
Relato de Experiência

Resumo:

Este texto apresenta reflexões sobre aprendizagens no movimento de Pesquisa Narrativa instituído durante pesquisa/textos de campo em processo de desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, doutorado em educação pela UFMT no Doutorado Sanduíche em curso na Cidade do México. A pesquisa tem como fundamento a experiência baseada em Dewey, ressignificada por Clandinin e Connelly (2015). Nos referimos às experiências de docentes universitários que trabalham em cursos no ensino superior que atendem populações indígenas do Brasil, FAINDI/UNEMAT¹ e do México, UPN². Relatamos compreensões e movimentos de pesquisa/textos de campo que tem acontecido nestes contextos formativos como pretensão registrar e difundir práticas e técnicas da Pesquisa Narrativa articulando-a às perspectivas *de* e *contra*-coloniais como possibilidades de pensar outras lógicas da pesquisa acadêmica, ressignificando assim, métodos e perspectivas analíticas que priorizem histórias de vida e narrativas de sujeitos considerados subalternos.

Palavras-chave: Pesquisa Narrativa. Contra-colonial. Docência Universitária.

1 Introdução

Que a gente possa aprender a não ficar preso à nenhuma barragem.
(KRENAK, 2022, p. 90)

Pensar a pesquisa acadêmica é sempre um desafio, haja vista, que em toda nossa formação escolar e cultural impuseram uma (forma) ação sempre passiva em relação à pesquisa, podemos considerá-la enquanto “educação bancária” ou ainda nos aprisionar à moldes e estruturas previamente elaboradas por outras pessoas, quando na verdade “o que

1 Faculdade Indígena Intercultural/Universidade do Estado do Mato Grosso.

2 Universidade Pedagógica Nacional do México.



importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos” (FREIRE, 1996, p. 43).

Eliane Brum ao escrever um capítulo sobre “desestrutura” em seu livro “Banzeiro òkótó: Uma viagem à Amazônia Centro do Mundo”, da editora Companhia das Letras, desconstrói essa lógica cartesiana e da civilização do ocidente de pensar o mundo a que boa parte de nossa geração foi *de*-formada. Para a autora e jornalista “tudo é construído ao redor dessa convenção: as estatísticas, o que devemos sentir, o que acontece com o corpo e com a mente, a qualidade da vida, o momento em que se espera morrer. Vai-se do zero para algum lugar em linha reta” (BRUM, 2021, p. 13).

Clandinin e Connelly (2015) tecem críticas às pesquisas consideradas “formalistas”, com as quais estruturaram-se a ideia de fazer ciência no mundo acadêmico e científico à luz de correntes positivistas e racionalistas que reforçam narrativas dominantes. Assim, os autores informam que “a *estrutura* é uma visão formalista, é uma visão, de que as coisas nunca são o que são, mas ao invés, disso, são o que nossa estrutura e o nosso ponto de vista ou perspectiva ou panorama fazem delas” (p. 72).

Para Smith “o termo pesquisa está indissociavelmente ligado ao colonialismo e ao imperialismo europeu” (2018, p. 11) considerando os usos indiscriminados de técnicas e modos de fazer pesquisa tornando pessoas como objetos, como ocorreu com populações indígenas, por exemplo.

Assim, o texto pretende discorrer reflexivamente sobre algumas experiências com a Pesquisa Narrativa a partir da pesquisa de Tese em desenvolvimento no âmbito de duas universidades públicas do Brasil e do México que trabalham com populações indígenas em cursos pensados curricularmente para e com estes povos, ao articular o processo de Desenvolvimento Profissional Docente dos participantes da pesquisa e da pesquisadora, os quais encontram-se permanentemente em um *continuum* formativo.

2 Abordagens teórico-metodológicas: tecendo os fios da pesquisa

Para a escrita deste texto recorreremos à abordagem (auto) biográfica (SERRANO et al, 2017) que compõem os breves relatos sobre os caminhos que a pesquisa tem percorrido e seus sentidos para as pesquisadoras. Cabe então, mencionar alguns desses caminhos enquanto alternativas teórico-metodológicas para o registro deste texto.

Reconozco que la autobiografía tiene un gran valor - artístico, literario, incluso académico -, pero uno diferente al de una investigación - científica o no -, que busca generar conocimiento sobre los problemas de la sociedad o la educación”. (SERRANO et al, 2017, p. 20).

Um primeiro momento, é importante ressaltar que os encontros com o Grupo de Pesquisa GEPForDoc – Grupos de estudos e pesquisas de política e formação docente vinculado ao PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT, a participação em eventos híbridos, a escrita de textos em coletividade tem propiciado avanços nos estudos e debates em torno da Pesquisa Narrativa, (auto) biográficas e do Desenvolvimento Profissional Docente.

Em segundo lugar, ao realizar fichamentos de textos, artigos, livros, busca de teses e dissertações em bancos de dados tem fortalecido a importância dos estudos narrativos e (auto) biográficos como perspectivas outras de pensar a ciência e os modos de tecer essa opção de investigação.

E, por último, temos recorrido ao que chamamos de “encontros narrativos” que são as entrevistas narrativas, cadernos de campo, diários, fotografias, vídeos e áudios envolvendo os participantes da pesquisa potencializando narrativas que ressoam suas vidas problematizando sistemas educacionais, modalidades formativas, e a compreensão de suas trajetórias de vida enquanto potenciais recursos (auto)formativos para quem está desenvolvendo a pesquisa e para quem narra as histórias.

Narraremos a seguir, alguns desses encontros narrativos como entrevistas, conversas e diários de campo.

3 Encontros narrativos: entrevistas, conversas e tessituras narrantes

Narrar as formas como a pesquisa tem se desenvolvido no âmbito do Programa de Doutorado Sanduíche na Cidade do México e aspectos vividos no estado de Mato Grosso no Brasil quanto aos caminhos e tessituras da pesquisa tem sido como uma proposição reflexiva e formativa. Porque ao escrever vamos tecendo outros modos de compreender o universo e sua complexidade, além de rompermos com a herança colonialista de que nós mulheres latinas não podemos pronunciar a nossa palavra, muito menos, escrita “quem sou eu, uma pobre *chicanita* do fim do mundo, para pensar que poderia escrever?” (ALZANDÚA, 2000, p. 230).

Entendemos que escrever pode ser instrumento de superação das relações de poder ou reforça-las. Para Smith (2018, p. 51) “[...] a escrita acadêmica é uma maneira de escolher, de organizar e apresentar o conhecimento”.

O que estamos chamando de “encontros narrativos” são as distintas possibilidades metodológicas que a Pesquisa Narrativa apresenta e que temos nos respaldado para

construir a pesquisa em andamento, considerando que “quando pesquisadores narrativos estão em campo, eles nunca estão ali como mentes (sem corpo) registradoras da experiência de alguém. Eles também estão vivenciando uma experiência [...]” (CLANDININ, CONNELLY, 2015, p. 120).

Essas experiências vivenciadas no âmbito da *Pesquisa/textos de campo* é que denominamos de “encontros narrativos e sentimentos de pesquisa” registrados através de: entrevistas narrativas gravadas presencialmente ou por plataformas digitais como *Google Meet* ou *Zoom*³; diário de campo; fotografias durante a pesquisa e de momentos significativos da experiência profissional dos/as participantes; conversas; eventos; reuniões; assembleias; audiência pública; mobilizações; leitura de artigos, teses e dissertações escritas pelos participantes; análise do Projeto Político Curricular dos cursos; levantamento bibliográfico sobre o histórico dos cursos.

O “encontro narrativo” denominado aqui de *conversas* são momentos, muitas vezes, não planejados pela primeira autora e que contribuíram para a compreensão de alguns fenômenos que compõem as histórias narradas, “[...] há uma sondagem em uma conversa, uma sondagem profunda, mas é feita em uma situação de confiança mútua, de escuta, e de solidariedade com a experiência descrita pelo outro” (CLANDININ, CONNELLY, 2015, p.153).

Desses encontros, pode-se vivenciar mais próximo com professores universitários do Brasil onde a primeira autora esteve acompanhando por mais de 40 dias a última etapa formativa dos cursos da FAINDI/UNEMAT em julho e agosto de 2022 e que depois são registrados no *diário de campo*. E no México, em conversas com docentes formadores antes e depois das entrevistas, bem como, em aulas para pós-graduandos em que estivemos presentes para apresentar nossa proposta de pesquisa.

As *entrevistas narrativas*, foram realizadas com 14 professores/as do Ensino Superior, 9 do Brasil da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e 5 do México da Universidade Pedagógica Nacional - UPN, pode-se aprofundar na temática investigada e desenvolver momentos significativos quanto a relação que foi sendo estabelecida entre pesquisadora/participante, e que em certa medida, histórias desses/as profissionais universitários/as foram sendo misturadas às histórias pessoais da pesquisadora.

3 Essas possibilidades foram propostas pelos participantes que se encontravam em cidades diferentes da pesquisadora que é a primeira autora ou porque compreenderam que seria melhor, no caso de alguns participantes do México.

Um desses momentos aparecem no trecho narrado por uma docente do Brasil entrevistada via Zoom a seu pedido. A mesma encontrava-se no município de Barra do Bugres – MT, onde atuava como Diretora Político Administrativa e Financeira da FAINDI/UNEMAT. A entrevista durou certa uma hora e quarenta minutos. Houveram várias falas significativas, destacamos aqui quando diz que teve dificuldades no primeiro seletivo que realizou para o Ensino Superior por não ter experiências anteriores com essa modalidade “[...] *eu me lembro que eu fiz um teste seletivo, o primeiro teste seletivo que eu fiz eu não passei. Eu me lembro que a banca falou “Olha você tem muita didática para trabalhar ainda na Educação Básica, mas para o Ensino Superior você não está pronta”* (Professora M. C. C., entrevista narrativa 17 de maio de 2023). A pesquisadora naquele momento revela essa aproximação de sua história compartilhando com a participante *“tive alguns problemas no meu primeiro seletivo e é muito parecido neste início, a gente tem uma certa insegurança, não tem experiência desse lugar”* (Pesquisadora durante a entrevista narrativa em 17 de maio de 2023).

Outra entrevista narrativa em que a participante também se aproxima da vida da pesquisadora ocorreu com uma professora do México pela plataforma Zoom devido a escolha da participante, e durou também cerca de uma hora e quarenta minutos. Devido problemas com sua câmera, a pesquisadora só ouvia sua voz, o que tornou a entrevista um pouco mais tensa, não menos importante. A participante revelou que o início e gosto pela docência é marcado pela leitura de livros de Paulo Freire, o que de fato, também ocorre com a pesquisadora que não tinha perspectivas de seguir carreira docente, mas que ao ler obras como “A importância do Ato de ler” e “Educação como prática de Liberdade” de Freire, passa a ressignificar à docência e o seu exercício, alterando sua carreira profissional de bancária à professora. Ao mesmo tempo em que a docente entrevistada também dialoga sobre sua preferência em trabalhar com as narrativas e histórias de vida dos estudantes ao afirmar *“Me ha gustado, sobre todo, conocer de cerca las experiencias y las biografías. Trabajé mucho tiempo, de escolarización de los alumnos y biografías”* (Professora V. A. H. A. entrevista narrativa pelo Zoom em 06 de setembro de 2023). Isso também a aproxima da pesquisadora que ao longo de sua trajetória na formação inicial e no mestrado desenvolve metodologias com a pesquisa (auto) biográficas e com a História Oral, e no percurso do exercício docente, desenvolve diversos trabalhos no âmbito do ensino com uso de memoriais em que as narrativas dos/as estudantes potencializaram as práticas pedagógicas dentro e fora da sala aula, desenvolvendo uma relação afetiva com esses/as estudantes dos cursos trabalhados.

A Pesquisa Narrativa está subsidiada numa perspectiva Tridimensional: lugares, tempos e relações sociais, não há como pensar os fenômenos que envolvem as vidas e experiências desses profissionais sem olhá-los a partir dessa tridimensionalidade, pois “já que a investigação narrativa é relacional, sabíamos que estávamos compondo os relatos narrativos junto com os participantes” (MELLO et al, 2016, p. 574). Ou seja, nossas compreensões sobre a temática vão compondo também os *textos de campo* e os sentidos que damos a eles.

Os *diários de campo* também têm contribuído para registrar esses sentimentos de pesquisa e compreensões que envolvem as paisagens da pesquisa, ou seja, os lugares, as formas como estes participantes estão se sentindo, se expressando fisicamente, o tempo, o espaço. Tem atuado como um dispositivo de memória em que “[...] ajudam a completar a riqueza, a nuance e a complexidade da paisagem, retornando ao pesquisador reflexivo a uma paisagem mais rica, mais complexa e mais problematizante do que a memória provavelmente pode construir” (CLANDININ, CONNELLY, 2015, p. 123).

Resgatamos um trecho narrado pela docente M.C.C, quando esteve em audiência pública realizada este ano sobre a PEC nº 17/2023 do Governo do Estado de Mato Grosso que altera de 22 para 14 membros no Conselho Estadual de Educação atingindo principalmente grupos marginalizados como: povos indígenas, quilombolas. A docente diz que “*nós não temos política pública de formação de professores indígenas em Mato Grosso nós temos é oferta de cursos esporádicos*” (M.C.C. Audiência pública em 30 de março de 2023). Essa anotação no diário de campo compõe sua narrativa enquanto professora e gestora que naquele período estava inconformada e insatisfeita com a atual conjuntura política do estado de Mato Grosso quanto à formação de professores indígenas, considerando que “*estamos há mais de três anos lutando para abrir edital de vestibular para novas turmas. A última turma se formou em setembro*” (M.C.C. Audiência pública em 30 de março de 2023).

A insatisfação da docente descrita em sua narrativa durante essa audiência pública revela quão colonialista são as estruturas estatais e se somou a outros representantes indígenas presentes neste encontro e em outros em que a primeira autora esteve presente em Barra do Bugres em 2022 e em Brasília em 2023. De algum modo, revelou também a insatisfação dos povos indígenas de Mato Grosso sem a pretensão de falar em nome deles ou por eles, mas resulta de sua interação e participação em diversas frentes de trabalho seja na FAINDI, no Conselho Estadual da Educação Escolar Indígena de Mato Grosso,

no Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena, acolhendo as denúncias proferidas pelos povos indígenas.

Krenak (2022, p. 42-43) tece uma escrita sobre a lógica colonialista que considerou todas as pessoas como “iguais”, entende a necessidade de “[...] evocar os mundos das cartografias afetivas, nas quais o rio pode escapar ao dano, à bala perdida, e a liberdade não seja só uma condição de aceitação do sujeito, mas uma experiência tão radical que nos leve além da ideia de finitude”.

É importante ressaltar a lógica política no cenário brasileiro e no estado de Mato Grosso, cujas vertentes reproduzem posturas colonialistas⁴ quanto aos povos indígenas, que refletiu na ausência de respostas pelo vestibular de cursos específicos em Mato Grosso, em que há oferta a partir de convênios entre UNEMAT e SEDUC/MT⁵, esta última tem sido reconfigurada com as Delegacias Regionais de Ensino (DREs) e com modelos de Ensino Estruturado, desmonte da formação continuada que remetem formações antidemocráticas e homogêneas do ponto de vista político e pedagógico como apresenta Camargo (2021) em sua tese de doutorado.

Infelizmente esse cenário não é exclusividade brasileira, no México, em diversas narrativas foi possível identificar a perpetuação colonialista nas estruturas educacionais através de ausência de financiamentos para publicar materiais produzidos pelos estudantes indígenas e professores do curso em Licenciatura em Educação Indígena.

4 Considerações finais

Os “encontros narrativos” ressoam como essa fuga das estruturas sociais e epistemológicas que nos aprisionam como as barragens em rios volumosos e correntes. Sem a pretensão de encerrar esse relato, mas fazer como os rios que se espalham e ganham força quando unem as águas, tivemos a intenção de coletivamente refletir sobre a elementos que constituem a Pesquisa Narrativa, apresentando possibilidades metodológicas na construção da Tese em andamento no contexto do Doutorado Sanduíche entre Brasil e México.

Compreendemos que há diversas possibilidades metodológicas que se entrelaçam às narrativas enquanto elementos vivos e que dão, de fato, VIDA à pesquisa científica.

4 Quijano (2015)

5 Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso.

São narrativas situadas numa temporalidade, numa espacialidade e num contexto social plural, complexo e dinâmico, neste caso, dos cursos de Licenciaturas indígenas do Brasil e do México.

A partir desse breve relato, podemos refletir sobre a importância da diversificação de técnicas enquanto elementos alternativos que podem compor as narrativas de cada participante da pesquisa, contribuindo para uma maior aproximação de suas histórias de vida, dos sentidos que atribuem à docência universitária, à formação dos povos indígenas e suas aprendizagens profissionais da docência num contexto epistêmico intercultural e multiétnico.

Referências

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos Feministas**, ANO 8, 1º Semestre 2000.

BRUM, Eliane. **Banzeiro òkótó**: Uma viagem à Amazônia Centro do Mundo. São Paulo: Companhia das letras, 2021.

CAMARGO, Rosimeire Dias de. **Narrativas de formadores de professores dos CEFAPROS de Mato Grosso**: Políticas e Práticas de Formação Continuada. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2021.

CLANDININ, D. Jean. CONNELLY, F. Michel. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU – 2º. Ed. Ver. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. 2 ed. São Paulo: ed. Nacional, 1976.

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

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. 1. Ed. São Paulo: Companhia das letras, 2022.

MELLO, Dilma. MURPHY, Shaun. CLANDININ, D. Jean. Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 03, p. 565-583, set/dez. 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2015.

SERRANO, José Antônio Castañeda. MORALES, Juan Mario Ramos. DELGADO, Manuel Martínez. LOZANOM, María De La Luz Jiménez. **Trayectorias biográficas**: tradiciones y perspectivas. Anais do XVI Congresso Nacional de Investigación educativa – COMIE. San Luíz Potosi, 2017.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas. Trad. Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.



NARRATIVA DE PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RESSIGNIFICANDO EXPERIÊNCIAS

Maria Luiza Troian

(IE/UFMT) – marialtroian@gmail.com

Filomena Maria de Arruda Monteiro

(IE/UFMT) – filarruda@hotmail.com

GT 12: Formação de Professores

Relato de Experiência

Resumo:

Este relato traz, a partir da narrativa de uma estudante pesquisadora, como foi seu primeiro semestre de participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Formação Docente - GEPForDoc, que propiciou um ambiente de ressignificações de suas experiências profissionais na educação e a identificação profissional na formação de professores. O delineamento teórico deste trabalho utiliza os estudos da narrativa como método de pesquisa e formação de Clandinin e Connelly (2015). Seguindo os autores, ao narrar a pessoa ressignifica suas experiências num processo relacional envolvendo dimensões de lugar, tempo, pessoal e social. A metodologia utilizada para análise da experiência foi a elaboração de uma carta narrativa dirigida a colegas professoras(es) pesquisadoras(es) onde narra sobre seu processo de formação e identificação profissional na formação de professores.

Palavras-chave: Narrativas. Formação Professores. Experiência.

1 Introdução

Compartilhar experiências resulta em um instrumento de formação para quem narra e para quem escuta ou lê. É com este objetivo que compartilhamos a experiência formativa de uma estudante pesquisadora a partir de sua participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Formação Docente - GEPForDoc, com um recorte para o primeiro semestre de 2022, quando ingressou no programa de Pós-Graduação de Educação da UFMT. A metodologia utilizada será a elaboração de uma carta narrativa da estudante pesquisadora para colegas professoras(es) e pesquisadoras(es). A elaboração deste relato fundamenta-se na narrativa como forma de compreender a experiência e como método de pesquisa e formação (Clandinin; Connelly, 2015). As reflexões feitas na narrativa trazem outros estudos que abordam a formação de professores para uma perspectiva de educação emancipadora.

2 Carta Narrativa de uma estudante pesquisadora

Aos colegas professores(as) e pesquisadores(as) que ressignificam suas experiências pedagógicas no esperar freiriano.

Quem de vocês já passou por uma situação em que, ao contar para alguém sobre seu trabalho na educação, acabou por identificar aspectos antes não observados ou passa a compreender aquela experiência de outra forma? E, no processo de contar, mentalmente faz relações com outras experiências, envolvendo diferentes lugares, tempos, e pessoas? Então, o relato que aqui compartilho transita por este movimento. Iniciarei falando de minha atuação profissional e depois das vivências de estudos e formação no GEPForDoc.

Sou graduada em pedagogia e minha trajetória profissional na educação iniciou como docente em cursos de graduação em licenciatura, onde lecionei por mais de uma década. Atualmente trabalho como técnica educacional pedagoga, assessorando o trabalho docente na Educação Profissional, por ‘força do tempo’, também, a mais de uma década.

Quando ingressei no programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, passei a fazer parte do GEPForDoc, onde os estudos e pesquisas perpassam pela: formação de professores compreendida como desenvolvimento profissional contínuo, que tem como pressupostos teóricos autores como António Nóvoa (2009) e Marcelo Garcia (1999) e; na narrativa como método de pesquisa e formação a partir dos estudos de Jean Clandinin e Michael Connelly (2015).

A pesquisa narrativa é um método de investigação que estuda as singularidades da experiência, compreendida num processo de interação pessoal, social e contextualizada (Dewey, 1979). A elaboração das narrativas se constitui do ressignificar as experiências em um processo relacional e contínuo que transitam em uma abordagem tridimensional de: dimensão temporal com a ideia de um continuum, retrospectivo e prospectivo, envolvendo passado, presente e futuro; lugar onde acontece as situações e ações; pessoal e social envolvendo as diferentes interações, que podem ser extrospectivas como o meio ambiente de trabalho, da família, dos estudos, e introspectivas como as emoções, as perspectivas, e as aspirações (Clandinin; Connelly, 2015). Ademais, deste processo de lembrar e ressignificar as experiências, Clandinin e Connelly compreendem as narrativas como um método de formação. O ressignificar de experiências que acontece na elaboração da narrativa possibilita a formação da pessoa que narra. É deste processo de

formação por mim vivenciado que escrevo, e este momento de lembra e elaborar esta carta narrativa é para mim também um momento de formação.

Comecei meus estudos neste grupo em março de 2022, com um problema de pesquisa previamente construído sem relação direta com formação de professores. Os encontros aconteciam semanalmente, de forma online via plataforma Google Meet, com duração de três a quatro horas. O ambiente destes encontros, mesmo online, tinham uma característica de roda de conversa com muita liberdade para o diálogo que fluía naturalmente. A partir dos estudos sobre formação de professores e pesquisa narrativa, alguns participantes narravam suas experiências na pesquisa e na docência. O estudo sobre narrativa como método de pesquisa e formação era algo novo para mim, que rapidamente me envolvi para conhecer mais sobre. Estes estudos e as narrativas dos colegas me conduziram para minhas vivências profissionais da educação, que estranhamente não tinha antes analisado observando os diferentes espaços, tempos e vivências que fizeram e fazem parte de minha trajetória profissional com direcionamento para formação de professores.

Surgiram nesse percurso de lembranças, os acontecimentos e conversas com as(os) alunas(os) e colegas de trabalho experienciadas: na docência dos cursos de licenciaturas e projetos desenvolvidos; das diversas oficinas desenvolvidas com professores da Educação Básica abordando a temática racial, educação matemática para os anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos; do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, que participei desde a elaboração do plano de curso e como docente acompanhando os alunos da matrícula até a formatura. Ao lembrar estes momentos, ressignifico e percebo o quanto foram para mim intensos de aprendizagens e gratificantes profissionalmente. Relaciono aos ensinamentos de Paulo Freire (1996), que ao ensinar estamos sempre aprendendo e apresenta a educação como um ato de amor envolvido de boniteza e alegria.

Com esta significância surgiram cada uma das lembranças de experiências vivenciadas que aqui relatei, que me formaram e conduziram para a pesquisa em formação de professores, conforme apresentarei a seguir,

- **Como aconteceu o entrelaçamento das experiências?**

Em um cenário de estudos e escutas o fio da lembrança iniciou uma tessitura, que passou pelas vivências que se constituíram em lugares de minha trajetória profissional, onde configurou-se muitas experiências, em diferentes momentos e com diferentes pessoas. Este fio fez um percurso nos diferentes lugares onde atuei na educação. A cada

movimento deste fio, de um ponto para outro, de um lugar para outro, foram surgindo novos cenários a serem observados, e uma nova forma de compreender minha trajetória profissional, um ‘olhar’ diferente para as experiências que foram sendo ressignificadas. Este fio fez um entrelaçamento em um continuum temporal que por vezes formava uma paisagem no passado, depois trazia para o contexto atual com estruturação de projeções futuras. Estabeleceu um processo relacional com os diferentes contextos de minhas experiências e um continuum retrospectiva e prospectivo, e deste processo, com os estudos teóricos e vivências no grupo de estudos e pesquisa, conversas, narrativas e escutas, que minhas experiências profissionais ganharam uma nova tonalidade. Deste entrelaçamento continuum, elaborei narrativas sobre minha atuação profissional e como estudante pesquisadora fui me formando.

Foi neste instigante momento de formação, de processos relacionais e continuum, que ocorreu o processo de identificação com a formação de professores que resultou doravante na construção do projeto de pesquisa neste tema envolvendo a docência na Educação Profissional e Tecnológica da Seciteci¹/MT, onde atuo como Pedagoga Administrativa Educacional. E, durante a elaboração do projeto, com os estudos sobre o Desenvolvimento Profissional Docente surgiu mais um cenário de ressignificações de experiências e formação que me possibilitaram compreender melhor a atuação do profissional Pedagogo Administrativo Educacional na Educação Profissional, como também, as possibilidades, demandas, contradições e limitações para a formação continuada dos docentes, meus colegas de trabalho.

Esta minha experiência de formação aqui narrada me remetem aos estudos sobre formação de professores de António Nóvoa (2009), que concebe o lugar da profissão constitutivo para a formação. Compreendendo ser o lugar das experiências e que, no diálogo com seus pares, sobre as vivências pedagógicas, os desafios e as possibilidades, analisadas de forma relacional e reflexiva, leva a formação continuada dos envolvidos. Também analisei minhas vivências profissionais e acadêmicas com o que Freire (1996) nos ensinou ao abordar sobre educação emancipadora e libertadora: que a formação demanda da ação colaborativa, com a troca de experiências e a dialogicidade entre os profissionais da educação. A dialogicidade definida por Freire envolve a troca de experiências que agrega o processo de contar, reflexão sobre ela, sobre suas próprias

1 Secretária de Estado, Ciência, Tecnologia e Inovação.

ações e o contexto envolvido, e neste processo, acontece a formação. Estes dois autores complementaram para mim a teoria da narrativa como pesquisa e formação de Clandinin e Connellin, já mencionada anteriormente. Com a triangulação dos estudos destes autores é que fui compreendendo minha trajetória profissional na educação, auto identificando com a formação de professores e construindo o projeto de pesquisa sobre a docência na Educação Profissional.

Termino aqui esta carta compartilhando com vocês que, esta experiência reforçou em mim o quanto é importante conversar sobre nossa atuação na educação, compartilhar as vivências e refletir sobre elas. Termino esta carta com uma citação dos escritos de Paulo Freire, para demonstrar o que representou e representa para mim as vivências no GEPForDoc. Carinhosamente, Estudante Pesquisadora.

Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objetivo da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado.(Freire, 1996, p 133).

3 Conclusões reflexivas

As experiências vivenciadas no grupo de estudos e pesquisa e a elaboração desta carta narrativa possibilitaram estudos e reflexões importantes para o processo de formação da estudante pesquisadora. Uma formação que perpassou pela compreensão de que estamos constantemente em processo de aprender e formar-se. E, para a formação na pesquisa e na docência, se faz importante a consciência de que a formação está sempre inacabada e que esta consciência nos mobilize permanentemente para a busca; que nos constituímos professores quando nos inserimos no ambiente da escola e nos formamos com as vivências e troca de experiências.

Como um processo de desenvolvimento profissional de pesquisadores(as) e professores(as), precisamos buscar espaços e momentos no ambiente de trabalho em todos os níveis e modalidades de educação, que possibilitem uma formação colaborativa em serviço, com estudos e trocas de experiências dialógica que conduzam a elaboração de narrativas formativas para uma educação emancipadora.

Referências

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa:** experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. Ed. Rev. Trad. Grupo GPNEP – Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DEWEY, John. **Democracia e Educação:** Introdução a filosofia da educação. Coleção Atualidades Pedagógicas. Vol. 21. Tradução de Godolfredo Rangel & Anísio Teixeira. 4 Edição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 107ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação século XXI. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. **Professor:** imagens do futuro presente. Lisboa/Portugal: EDUCA, 2009.



PROCESSOS FORMATIVOS DE EDUCADORES E EDUCANDOS EM UM CURSINHO POPULAR

Letícia Cristina da Silva França¹
Aryanne Mila de Barros²
Rúbia Helena Napolini C. Yatsugafu³

GT 12: Formação de Professores
Relato de Experiência

Resumo:

Este relato de experiência depreende-se enquanto objetivo a apresentação de ações, as quais foram desenvolvidas por um programa de extensão da Universidade Federal de Mato Grosso, o qual oferece atividades de iniciação à docência aos estudantes de graduação e formação continuada para professores graduados por meio da realização de um cursinho comunitário preparatório para o ENEM, destinado aos estudantes advindos da rede pública de Cuiabá e de Várzea Grande, bem como os egressos de tais instituições, além de proporcionar o preparo para o exame, esse processo possibilita vivências transformadoras e integradas ao ambiente universitário por meio de metodologias de ensino pautadas da pedagogia de Paulo Freire.

Palavras-chave: Programa de Extensão. Formação de professores. Cursinho comunitário.

1 Introdução

O presente relato aborda as experiências de pedagogas em formação, tanto inicial quanto continuada, diante de um programa de extensão, assim, neste texto será identificado como Programa, o qual realiza o atendimento de alunos oriundos da rede pública, esses matriculados no terceiro ano do ensino médio, como também, atende alunos egressos dessas instituições, de modo a objetivar a promoção de uma educação para a cidadania e o acesso democrático para um preparatório para o ENEM.

Para tanto, o presente trabalho aborda, em linhas gerais, os aspectos da criação do Programa; a fundamentação teórico-metodológica adotada; a criação do Núcleo

¹ Letícia Cristina da Silva França (IE/UFMT) - leticia.franca2@sou.ufmt.br

² Aryanne Mila de Barros (IE/UFMT) - aryanne.barros@sou.ufmt.br

³ Rúbia Helena Napolini C. Yatsugafu (IE/UFMT) - rubia.yatsugafu@ufmt.br

Pedagógico do cursinho, do qual as autoras fazem parte com as ações realizadas durante o período do ano de 2023; e, por fim, considerações finais.

2 Um breve histórico do Programa

A história do Programa não é fácil de ser resgatada, pois ela se encontra mais nos relatos dos sujeitos envolvidos do que em registros escritos, como apontam as pesquisas de ALVES; SILVA; SILVA (2019), BORGES; OLIVEIRA; BORGES (2022), FRANÇA (2022).

A partir destes trabalhos resgata-se que o Programa surge no ano de 2016, em Cuiabá, via postagem no Facebook feito por uma estudante de graduação da UFMT, a qual mobilizou estudantes de graduação das licenciaturas e bacharelados, incomodados com as dificuldades de acesso à universidade pública pelos estudantes e egressos do ensino público de Cuiabá e Várzea Grande. Posteriormente, o cursinho do Programa atende a primeira turma na modalidade de aulões, um mês antes do ENEM. Contudo, ao idealizar este projeto, para além da aprovação no vestibular, prioriza-se a formação humana e autônoma dos educandos, objetivando o acesso e integração do estudante vindo da classe popular ao ambiente acadêmico, historicamente limitado a parcelas privilegiadas da sociedade.

Durante esses 7 anos de atividade, houveram dificuldades em relação ao espaço para a realização das aulas, visto que, até o momento, não há um local próprio para a ocorrência delas, que são realizadas aos sábados em período integral. Juntamente, os estudantes enfrentam dificuldades tanto na alimentação quanto na locomoção, que são as principais causas da desistência destes, gerando altos índices de evasão em todos os anos de funcionamento. No retorno presencial, em 2022, foram articulados meios de intervenção temporários, para a alimentação, foi oferecido almoço gratuito, feito pela própria equipe do cursinho. A locomoção foi garantida durante um período para os alunos de Cuiabá, mas recentemente, essa conquista está sob ameaça e muitos não têm o passe liberado aos sábados, um problema geral para a comunidade estudantil de Cuiabá. Quanto aos estudantes do município de Várzea Grande, o passe livre ainda não é uma possibilidade, o que dificulta o acesso desses alunos ao projeto realizado.

3 Aspectos Pedagógicos

Desde a sua criação, o programa mantém compromisso com a formação integral e política do sujeito, atrelada a uma educação cidadã. As ações pedagógicas desenvolvidas

pelo programa estão embasadas nos ideais freireanos de *respeito ao saber do educando*, quando o autor afirma que:

[...] pensar certo coloca o professor [...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os da classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 15).

Desta maneira, compreende-se que o saber construído a partir da vivência em comunidade precisa ser valorizado pelo educador, o qual deve trazer problematizações pertinentes a vida cotidiana do educando. Assim, a promoção do respeito, tal como a valorização de saberes em sala de aula abre portas para outro aspecto muito importante, a *críticidade*, que, segundo o autor, se constrói na superação da *curiosidade ingênua* ao atingir-se uma *curiosidade crítica*, ou seja, uma compreensão epistemológica de mundo, que "[...] nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos." (FREIRE, 1996, p. 15).

Em relação a esse processo, os mecanismos utilizados pelo Programa a fim de aproximar o estudante a um conjunto de elementos intelectuais, culturais e sociais pertinentes para a sua formação humana partem de estratégias inspiradas nas metodologias ativas, em que o educando torna-se protagonista da sua própria aprendizagem, como também, de atividades extracurriculares, aplicação de simulados, aulas interdisciplinares e práticas em grupo, objetivando a integração e amplitude de saberes pertinentes a cada área, propiciando, desta maneira, vivências de mundo e autonomia nos estudos.

Outro ponto essencial da prática pedagógica está presente nos processos avaliativos do cursinho, que consistem em avaliações formativas e não classificatórias. No início das aulas, é realizada uma avaliação diagnóstica, a qual o objetivo central é que seja feita a identificação de como estão os conhecimentos basilares dos alunos, dessa forma, esta avaliação servirá para que os professores possam organizar o seu planejamento didático e metodológico, como também, o próprio cronograma de atividades e de aulas lecionáveis. Além do mais, há a realização e a aplicação de simulados que possuem este mesmo objetivo de ensino, para que seja possível, a partir dessa prova escrita, a qual segue as diretrizes do ENEM, identificar as dificuldades dos estudantes e, desse modo, possa ser realizado um planejamento de ações interventivas em prol dos estudantes.

4 O Núcleo Pedagógico

Embora o cursinho do programa desenvolvesse um trabalho ancorado em correntes pedagógicas progressistas e contasse com a presença de graduandos do curso de Pedagogia no seu corpo docente desde os anos de 2019 e 2020, percebeu-se que havia a necessidade de reestruturação da equipe pedagógica. Assim, no final do ano de 2022, foi criado o projeto "Núcleo Pedagógico", com o intuito de reorganizar as demandas pedagógicas e formativas do cursinho.

Com o retorno presencial pós pandemia, as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem tornaram-se latentes e as ações do Núcleo Pedagógico intervêm nesses fatores. Logo, como mediação, foram desenvolvidas ações pedagógicas em sala de aula, em conjunto aos estudantes, com o intuito de proporcionar, em uma sala de aula, a escuta ativa de relatos pessoais de cada aluno, os quais expuseram acerca de suas dificuldades na manutenção de uma rotina de estudo, por exemplo, a falta de tempo devido ao excesso de demandas domésticas em casa e de alta carga horária do trabalho, assim como as questões psicológicas foram os principais entraves na educação desses alunos. Diante desse cenário, foram propostos métodos de organização de estudos por meio de plataformas online que poderiam ser adequadas ao contexto de cada um deles. Ademais, foram desempenhadas ações de cunho formativo junto aos professores do cursinho acerca da didática em sala de aula, relação professor-aluno, sendo estas atividades, necessárias tanto para o fortalecimento do papel do núcleo pedagógico no programa, quanto para a formação dos futuros educadores que têm o Pró-Enem como uma escola e uma experiência formativa.

Além destas, outras ações são desempenhadas pela equipe pedagógica, que contribui com a divulgação do cursinho através das redes sociais, objetivando um maior alcance de novos colaboradores e estudantes interessados em participar e contribuir com o projeto.

5 Considerações finais

Dessa forma, cabe ressaltar que, ao fim da atual produção escrita, as experiências desenvolvidas no/pelo programa, especialmente no cursinho, foram de extrema importância na promoção de uma reflexão acerca da formação de pedagogos, de modo que esse processo proporcionou aos educadores em formação pedagógica, tanto inicial quanto continuada, além de realizar uma crucial contribuição para o circuito formativo da

Realização

comunidade externa, dado que essa retribuição faz parte do planejamento acadêmico dentro das atividades de uma universidade pública.

Assim, é preciso salientar que o ENEM é o meio e não o fim: é ele que serve de atração para os educandos, os quais participam do programa, mas, uma vez participantes, não apenas aprendem os conteúdos programados do exame, além de poder contribuir para a futura profissão desses estudantes, já que o conhecimento adquirido no Programa os acompanharão ao longo de suas jornadas estudantis. No entanto, também se pontua sobre a universidade e sobre o ensino superior, já que visualiza este espaço público como uma realidade possível em seu futuro próximo, de modo que as ações realizadas servem para encurtar a distância entre o aluno e o acesso à educação superior.

Por fim, o referencial teórico adotado pelo Programa, ou seja, a perspectiva freireana de ensino, é capaz de proporcionar o devido desenvolvimento de práticas pedagógicas, as quais possibilitam e garantem que os processos de ensino-aprendizagem contextualizados e significativos para professores e alunos, resultem em uma melhor formação e, conseqüentemente, transformação de educadores e de educandos, haja vista que a troca de vivências, além dos conteúdos disciplinares, também é uma poderosa ferramenta de ensino-educação, já que o espaço social da sala de aula propicia reflexões e trabalha na visão de mundo dos alunos participantes.

Referências

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

ALVES, Edenilce; SILVA, Gabriel; SILVA, Wender. **A Geografia no curso pré-vestibular popular: Uma visão sobre a ação do PRÓ-ENEM UFMT. X MOSTRA DE EXTENSÃO**. Cuiabá: UFMT, 2019. Disponível em: https://evento.ufmt.br/download/sub_0df3030b841a02ed72033244370bc7a5.pdf Acesso em 25/11/2022.

BORGES, Ana C.; OLIVEIRA, Carlos; Marco Antônio da Silva BORGES, Marco. **Quando um Cursinho Popular pode nos formar educadores: práticas educativas democráticas, interdisciplinares e inclusivas (PRÓ-ENEM UFMT/2022)**. XIII MOSTRA DE EXTENSÃO. Cuiabá: UFMT, 2022. Disponível em: <https://evento.ufmt.br/enviadas/index.php?id=1850&issn=2594-5106>. Acesso em: 06/12/2022.

FRANÇA, Leticia. Programa **PRÓ-ENEM/UFMT: o uso das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem**. XIII MOSTRA DE EXTENSÃO. Cuiabá: UFMT, 2022. Disponível em: <https://evento.ufmt.br/enviadas/index.php?id=1807&issn=2594-5106>. Acesso em 06/12/2022.



A ESCRITA DE SI- PARA SI- E PARA OS OUTROS: UMA EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA SUPERIOR

Dejacy de Arruda Abreu
(IE/ UFMT) dejacy@gmail.com

GT 12: Formação de Professores

Relato de Experiência

Resumo:

Este relato de experiência retrata um aspecto do trabalho docente na Pedagogia, curso do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá. Ancora-se em uma disciplina obrigatória, denominada de Dossiê I, que traz em sua intencionalidade, o narrar dos estudantes do 3º Ano de Pedagogia sobre sua trajetória de vida, a inserção escolar e a escolha pelo curso superior. Os estudantes foram orientados a olhar para sua própria história pessoal, considerando o intercruzamento de tempos vividos. O rememorar atrela-se ao passado que é trazido ao presente, que se lança ao futuro, projetando na intenção, o desdobrar do tempo, que forjará neles um profissional pedagogo.

Palavras-chave: Escrita de si. Pedagogia 3º Ano. Experiência docente.

1 Introdução

A docência no Ensino Superior é uma construção que vai se tecendo na experiência do exercício profissional. O constituir-se profissional é marcado por diversos momentos formativos, tanto para o docente como para o discente, pois cada novo grupo de acadêmicos pode estar inserido em um contexto singular e plural, sendo ele: histórico, social, econômico, político e ideológico. Ainda, segundo Oliveira (2011, p. 290), a autora, ancorada nos estudos de Nóvoa (1992), Galvão (1998), Mizukami e Reali (2002) e Bueno *et al.* (2006), entre outros, expressa que “estudos têm mostrado que o ato de escrever narrativas ou narrar episódios de suas aulas revelam aprendizagens da docência muito significativas para os professores”. Nessa mesma direção, Reis (2008, p.20), pesquisador da Universidade de Lisboa, ressalta que:

Os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registrar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional (Reis, 2008, p.20).

Nessa esteira de compreensão, concebo que, para os estudantes, esse movimento de contar suas histórias pode ser entendido como uma arte do encontro consigo mesmo e com muitos outros que, de muitas maneiras, compuseram consigo o cenário do seu desenvolvimento humano.

Merece relevo destacar o quão desafiador é trazer um componente curricular para desencadear esses fios do tempo pessoal dos estudantes; e essa perspectiva de escrita tem por objetivo compreender o processo de escolarização como essencial à construção da profissionalização e identidade docente (UFMT. Plano de Ensino, 2023/1).

Os estudantes foram motivados a compor o seu memorial que, para esse momento, é uma retomada articulada e intencional dos percursos humanos, escolares formativos, nos quais as trajetórias de vida – escolar e acadêmica – configuram amalgamadas formando uma embrionária autobiografia reflexiva de si.

Esta escritura que se apresenta como um relato de experiência só é possível, se ancorada na pesquisa de abordagem qualitativa, a qual me permite esse movimento de sentidos e significados sobre a própria experiência e, nesse momento, a experiência docente.

Neste relato, apresento um recorte de uma experiência em sala de aula, com essa perspectiva de olhar o fenômeno como ele se apresentou. Consigo compreender o processo educacional, como ele foi se desvelando dentro da proposta da disciplina e se misturou com o cotidiano dos estudantes, pois eles, elas foram se buscar, ora junto a si mesmo, ora junto à sua família, e assim seguiram se compondo em suas memórias e nas memórias dos outros.

Na ambiência da sala de aula, nas relações, interações acadêmico-acadêmico, professor e acadêmicos, pude observar como o aprendizado foi sendo construído e reconstruído entre esses pares. Considerando esses momentos formativos, decidi fazer um recorte no formato *relato de experiência docente*.

2 Gatilhos de desencadeamento da produção da escrita narrativa reflexiva de si

Para este trabalho, motivei os estudantes a confeccionarem, cada um, do seu jeito, como se sentiam mais confortável, mediante aquilo que intitulei: “caixinha das minhas memórias” e, nelas colocarem suas lembranças, objetos, fotos, roupas, tudo que ajudaria a compor a história pessoal, escolar até a entrada na universidade e os seus principais aprendizados da vivência acadêmica.

Para minhas surpresas, as caixinhas conseguiram transcender os espaços-tempo da sala de aula e nos colocar numa viagem entre os tempos presente-passado e passado-presente. Esses muitos instantes do vivido podemos compreender, conforme adensa Abreu (2019, p. 32) que:

A relação com o passado, presente, futuro e o agora, de alguma forma, nos remete à história, à minha história pessoal. É essa reminiscência que me lança em busca de novos sonhos, realizações e desafios. Nesse vai e vem de buscas, encontros e desencontros, que me situo no tempo do já vivido e no espaço dessas temporalidades, para então, detalhar um pouco das experiências dentro do processo de ensino e aprendizagem, e do trabalho como docente.

Os aprendizados da e na docência, conforme a autora, são movimentos tensionados entre o passado, o presente que me lançam em direção ao futuro com novas compreensões do meu fazer e ser docente em um contínuo processo formativo. Pois, como nos alertou nosso saudoso Brandão (1984, p. 70):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou 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 a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

Esses nossos estudantes acadêmicos, ao trazerem para a superfície do tempo presente suas trajetórias, narram no agora e evidenciam o que Brandão (1984) nos diz do nosso constituir ser-pessoa dentro de um todo que se relaciona de forma interdependente.

Nesse movimento que o componente curricular nos impõe a fazer, quando professores, temos que criar e recriar nossa proposta didática de acordo com o cenário e a realidade concreta que nos desafia.

O que segundo Chizzotti, (2000, p. 79), em seus fundamentos, ressaltou que:

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. **O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações** (CHIZZOTTI, 2000, p. 79, grifo nosso).

Nesses momentos, cruzam-se a objetividade e subjetividade do sujeito narrador de si que num emaranhado de fatos, acontecimentos, conhecimentos se vê em um outro processo e nele se reconhece. E esse novo olhar sobre si mesmo na presença dos outros, tantos outros, como docente conseguiu também compreender que:

O desenvolvimento profissional do professor, concebido como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa, é potencializado pelo movimento

Realização

de escrita na medida em que esta exige (re)elaboração e (re)significação do pensamento pela própria estrutura do ato de escrever que possibilita uma formulação mais acurada das ideias do que a comunicação oral (Oliveira, 2011, p.290).

Nessa compreensão como professora em desenvolvimento profissional, que assumo essa experiência em sala de aula, dessas histórias de si reescritas como momentos oportunos de uma autocrítica e reflexiva a me desafiar a compor e recompor meu modo de assumir a prática educativa como ação transformadora no sentido relacional.

Para esse viés das histórias de vida, “a narrativa se assume, simultaneamente e de forma crescente, como objeto de estudo, método de investigação e forma de organização dos relatórios de investigação” (Reis, 2008, p.21). Nesta abordagem, que os pesquisadores autobiográficos, citados por Reis (2008) e Clandinin e Connelly (1991), nos ensinam que os termos: *narrativa* e *história* qualificam um fenômeno básico da vida e da educação. No pensar o método investigativo como um inquérito de si, Clandinin e Connelly (2015) consideram a narrativa um caminho para o entendimento da experiência do vivido. São as experiências do vivido, sejam das histórias de vida, assumidas como escritas de si, como das experiências do ser docente no exercício de sua profissão.

3 Os aprendizados sobre a escrita de si sob o olhar docente

Não é somente o estudante que faz o processo do desnudar a sua história e trazê-la ao presente, o movimento é na presença de si e dos outros, e o professor por sua vez está como um sujeito observador-colaborador dessa escrita; ele mesmo sem conhecer a história, os trajetos que percorrem com o estudante, esses meandros que vão tecendo a experiência de cada um. Foi assim que, eu como docente, me vi na elaboração de cada um dos onze (11) dossiês produzidos em uma disciplina obrigatória de 30 horas, que não foram 30 horas, pois há um atravessamento de muitos outros tempos e com isso, o cronos, aquele tempo cadenciado nas horas, agendas e marcadores reguladores não conseguiu dar conta de compactar a história vivida, pois quando se rememora, os tempos se confundem, se intensificam ao mesmo tempo em que se esgota, quando se tem que colocar um provisório ponto final. Ora, ao narrar, destaca Reis (2008), permite-se aceder à complexidade das interpretações que estes, no nosso caso, estudantes de Pedagogia, fazem das suas vivências, das suas ações, dos seus sucessos e insucessos e dos problemas, desafios e dilemas com os quais são confrontados ao trazerem, seja na oralidade e posteriormente na escrita suas histórias de vida. O tempo vivido como que se atualiza no

agora, assim passado e presente se encontram num outro contexto propício de ressignificações. E nesse aspecto, o interessante é que ao visitar algumas passagens do vivido, alguns estudantes se fixaram por um outro tempo e olhar para sua experiência que mesmo trazendo-as para o presente, decidem compreendê-las, naquele contexto o qual estava sendo olhado imediatamente dentro de um outro tempo. Desse modo, quero dizer que algumas passagens de vidas vividas são como que ressignificadas no tempo presente, mas permanecem no passado.

Como docente a presenciar essas construções de si, observei que nesse movimento, “não há um tempo que se estende. Há muitos tempos e temporalidades que se fundem, confundem e resultam em sentidos percebidos, vividos e ressignificados por quem os temporaliza” (Abreu, 2019, p.40).

4 Considerações finais

Como docente, o que posso dizer é que o meu maior aprendizado é estar com os outros e como profissional de educação, esses tantos outros são os nossos alunos e alunas que também se colocam como aprendizes e ensinantes em nossas trajetórias de formação na Pedagogia. E assim, as minhas compreensões são que a Educação sempre será uma via de mão dupla, o que eu como docente produzo, construo só é possível com esse outro em construção, desconstrução, reconstrução, pois assim como eles e elas, eu também vivo, o processo de autoformação e vou me constituindo ou me reconstituindo no meu fazer e ser pedagógico atravessada pelas experiências dos outros.

Afinal, suscitar dos outros, a manifestação de sua voz e de seu corpo, que agora, no instante do presente, revise seu passado e recomponha a sua história pessoal, escolar e acadêmica, em um memorial narrativo de um componente curricular, é, no mínimo, exigente e desafiador para esses outros e para o professor.

Em suma, uma das conclusões que chego, apoio-me em nosso poeta mato-grossense Manoel de Barros, quando expressou em seus escritos: “Retrato do artista quando coisa”, em 1998, e poeticamente nos disse que:

A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras me aceitam como sou - eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6h da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas (Manoel de Barros).

Esse excerto poético, nos diz tanto de nós mesmos professores, como desses outros, nossos estudantes que se aventuram às vezes forçadamente, a escrever sobre si mesmo diante de seus colegas e professor. O forçar diz respeito a própria história que de repente precisa ser passada a limpo por si mesmo em outro tempo, espaço e lugar, um teletransportar como que numa máquina do tempo para revisitar e trazer daquilo que foi o seu vivido construído, agora em ‘Palavras narradas’ e com elas ser capaz de ressignificar-se a si mesmo, qual casulo romper-se- em borboleta.

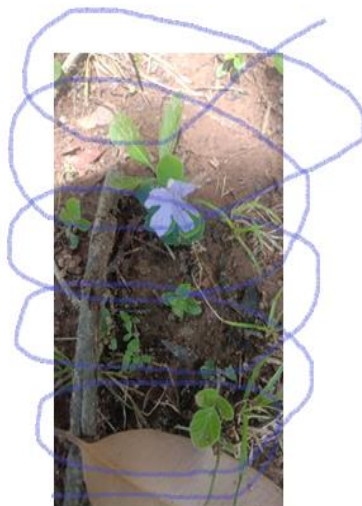
Nesse novo olhar sobre si mesmo, que ora escuta e se escuta novamente, como que se atualiza o seu novo tempo vivido, sou também uma nova consciência, como expressou Manoel de Barros, no sentido da incompletude. Nessa direção, Merleau-Ponty (1999, p. 573) nos faz entender o sentido da espontaneidade do ser no tempo ao temporalizá-lo a despertar em nós a potência de ir além e de “niilizar”, o que é possível porque nos colocamos no tempo em contato com o que somos ou vamos nos constituindo em nossas temporalidades sejam elas dos estudantes ou do ser professor, pois:

Nós não somos temporais *porque* somos espontâneos e porque, enquanto consciências nos afastou de nós mesmos, mas ao contrário o tempo é o fundamento e a medida de nossa espontaneidade, a potência de ir além, e de ‘niilizar’ que nos habita, que nós mesmos somos, ela mesma nos é dada com a temporalidade e com a vida. [...] Portanto, não se pode tratar de deduzir o tempo da espontaneidade (Merleau-Ponty, 1999, p. 573).

Tal raciocínio me ajudou a compreender que essas falas, vozes dos estudantes e professores, estão em um campo perceptível do qual decorre uma reflexão ou reflexões que se aprofundam em um sentido de continuidade, pois não somos feitos de metades, pedaços ou episódios (Abreu, 2019, p.37). Por isso, me apoiei nas compreensões da pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2000) e pensei a narrativa de si como uma metáfora para ajudar estudantes de Pedagogia a compreenderem o que foi historiado. E a figura que segue quer retratar esse movimento de um olhar para si. A figura é uma representação do chão que pode ser a realidade ou as realidades de cada uma, de cada um dos estudantes.

Nos primeiros momentos, tudo estava como que misturado nas outras histórias de vida, confuso e de difícil compreensão do que foi o vivido. Mas, ao olhar mais demoradamente sobre essas memórias, os estudantes foram como que trazendo, mesmo que misturados, o que realmente eles, elas conseguiam identificar como sendo a sua parte da/na história, e esse movimento vivo do vivido, revisitado e ressignificado que se teceu os memoriais em formato de histórias de si para o Dossiê I (Figura 1):

Figura 1- O chão da realidade de si



Fonte: acervo próprio (2023).

Um desnudar de si na presença de si e dos outros. Num entendimento de incompletude de si, mas se vendo como um ser pessoa em constante construção. E o curso de Pedagogia segue proporcionando novas temporalizações formativas, tanto para o discente como para o docente em seu contínuo desenvolvimento profissional.

Referências

ABREU, Dejacy de Arruda. **Egressos da Pedagogia:** implicações de tempos e temporalidades na formação docente. 2019. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2019.

BARROS, M. de. **Retrato do artista quando coisa.** Rio de Janeiro: Alfabeta, 2022. (1. ed. 1998).

BRANDÃO, Carlos Estevão. **O que é educação?** 31. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. Narrative and story in practice and research. In: SCHÖN, D. (Ed). **The reflective turn: Case studies in and on educational practice.** New York: Teachers College Press, 1991, p. 258-281.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. rev. Tradução: GPNEP: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de professores. ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2. ed. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-279-3>. Acesso em: 13, out., 2023.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research**. San Francisco: Jossey Bass, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/B978-008043349-3/50013-X>. Acesso em: 11, out. 2023.

GALVÃO, C. **Professor: o início da prática profissional**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa (PT), 1998.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (org.). **Formação de Professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. **Educação, formação de professores e suas dimensões sócio-históricas: desafios e perspectivas**. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago. 2011.

REIS, Pedro Rocha dos. **As narrativas na formação de professores e na investigação em educação**. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.

UFMT. Plano de Ensino, 2023/1. **Dossiê I- Turma A3**. Acesso: Portal Acadêmico. Ambiente Virtual. Curso de Pedagogia ,134.



O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS ATIVIDADES AQUÁTICAS COMO UNIDADE DE ENSINO

Lorrayny Cristina da Silva Lima
(UNEMAT) - lorrayny.lima@unemat.br

Robson Alex Ferreira
(UNEMAT) – robsonalex@unemat.br

GT 12: Formação de Professores
Relato de Experiência

Resumo:

Quando pensamos na formação de professores de Educação Física no ambiente da Escola Especial, a parceria entre as instituições deveria ser obrigatória. Afinal, como poderemos na formação inicial, vivenciar experiências inerentes a Educação Física para pessoas com deficiência intelectual, por exemplo? Neste sentido, o objetivo do presente relato foi descrever nossa experiência em lecionar as atividades aquáticas para sujeitos com deficiência múltipla na Escola Especial Frei Gumarú em Cáceres/MT. Para este relato optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa cujo os objetivos são caracterizados como sendo do tipo exploratório e descritivo. Os principais resultados apontaram que as atividades aquáticas proporcionadas as pessoas com deficiência múltipla, após a avaliação inicial e um período de aceitação das atividades ofertadas, vem produzindo avanços significativos no modo de vivenciá-las. Isto pode representar resultados expressivos quando a avaliação final ocorrer. Saberes relacionadas ao público alvo da Educação Especial são fundamentais para se pensar em como desenvolver as atividades para eles. Em nossa análise preliminar, inferimos que a opção por intervenções colaborativas no meio aquático pode proporcionar um desenvolvimento satisfatório nas atividades vivenciadas.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Física; Atividades Aquáticas.

1 Introdução

A formação inicial de professores ocupa papel de destaque na literatura acadêmica a muito tempo. Isto porque ser professor num cenário em constante mudanças exige da sociedade acadêmica a necessidade de se pensar o desenvolvimento da profissão a fim de atender as demandas em constantes transformações.

Neste sentido, a relação entre a Universidade e a Educação Básica, por meio das escolas, além de efetiva no sentido de atender a demanda de ambas as instituições deve ser prazerosa.

Bueno, Catani e Sousa (1998) destacam que esta relação precisa se dar por meio de uma via de mão dupla, na qual os professores envolvidos partilham saberes e práticas que irão contribuir para maneira que ambos os profissionais compreender o processo de ensinar.

Para Ferreira (2016) a ausência de uma relação construída entre a universidade e a escola pode inibir práticas situacionais de aprendizagem quando não oportuniza práticas contextualizadas com o dia a dia das escolas. A universidade deixa de promover experiências



produtivas que possibilitariam aos professores em formação a escolha de estratégias adequadas, que possibilitassem a construção de conhecimentos significativos.

Além disso, a relação construída entre as instituições pode contribuir para que os professores que se encontram em exercício, participem efetivamente de uma formação continuada. Os conhecimentos construídos e assimilados na universidade, podem suprir carências criadas ao longo do tempo de trabalho destes profissionais que se encontram em muitos lugares esquecidos, e noutros, recebem formação que pouco contribui para suas práticas diárias (Ferreira, 2016).

Neste contexto, quando pensamos na formação de professores de Educação Física no ambiente da Escola Especial, a parceria entre as instituições deveria ser obrigatória. Afinal, como poderemos na formação inicial vivenciar experiências inerentes da Educação Física para pessoas com deficiência intelectual, por exemplo? Como simular na universidade características de uma pessoa com deficiência intelectual? Até conseguimos vivenciar quando a deficiência se refere a cegos e surdos, por exemplo, mas vivenciar algumas deficiências que o público alvo da Educação Especial apresenta, é quase surreal.

Historicamente a Educação Física (EF) presente na escola, como um componente curricular obrigatório, foi marcada pela exclusão daqueles que não se encaixavam num padrão pré-estipulado de eficiência. Mesmo com as modificações significativas que a EF sofreu a partir da década de 80, ainda hoje podemos encontrar práticas pedagógicas que não contemplam a todos.

Neira (2015), aponta que independente da concepção adotada pelos professores de EF, ainda encontramos a exclusão de alunos em determinadas atividades, independente do mesmo ser público alvo ou não da Educação Especial.

Os professores que lecionam nas escolas especiais desempenham um papel fundamental na busca em alcançar o máximo de desenvolvimento possível dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo as características, interesses e necessidades de aprendizagem para cada aluno, conforme descreve o próprio Estatuto da Pessoa com Deficiência (Ferreira; Santos; Brughnago, Moura, 2021).

No tocante a EF nas escolas, sejam elas comuns ou especiais, cabe aos professores desta disciplina promover, assim como detalha o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), o acesso destas pessoas em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar, por meio das diferentes unidades temáticas (Ferreira; Santos; Brughnago, Moura, 2021).

As atividades aquáticas representam um desafio aos professores e futuros professores uma vez que não é fácil encontrar escolas que possuem a piscina em suas unidades. No entanto, abordar este tema nas aulas deve ser encarado pelo professor como significativo, pois além de ser um direito do aluno, pois o tema consta na BNCC, podemos ainda, encontrar este espaço em grande parte das cidades.

Quando relacionamos o tema ao cotidiano das pessoas, as atividades aquáticas se consolidam como essenciais para serem propostas pelos professores. Borges (2019, p.107) nos faz o seguinte alerta: “não é pequeno o número e afogamentos que ocorre todos os anos no Brasil, principalmente nos períodos mais quentes do ano”.

Desta maneira, o objetivo do presente relato de experiência foi descrever nossa experiência em lecionar as atividades aquáticas para sujeitos com deficiência múltipla na Escola Especial Frei Gumarú em Cáceres/MT.

Para este relato optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa cujo os objetivos são caracterizados como sendo do tipo exploratório e descritivo. Nas pesquisas qualitativas busca-se conhecer as motivações, os valores empregados nos discursos orais ou escritos dos indivíduos que dão sustentabilidade as interpretações do mundo a partir da ótica dos sujeitos (FRASER; GONDIM, 2004).

2 Desenvolvimento

Ao observar como a atividade física afeta a qualidade de vida das pessoas com deficiência, fica evidente que aquelas que se envolvem em atividades físicas são mais ativas e têm uma visão mais positiva da qualidade de vida do que aquelas que não praticam. Logo, é crucial criar iniciativas com base nessa constatação a fim de possibilitar uma vida melhor a estes indivíduos quando abordamos as atividades físicas.

Diante deste cenário, iniciamos um projeto de atividades aquáticas visando o progresso de pessoas com deficiência múltiplas em diversos aspectos, com destaque para as capacidades de força, agilidade, coordenação motora, equilíbrio e resistência.

Antes de iniciarmos as atividades específicas, os alunos selecionados que atenderam aos critérios de autorização dos pais, atestado de saúde, desejo em participar do projeto e não depender do ônibus da instituição como meio de transporte (isso porque quem depende do transporte vem a aula apenas em dias alternados), foram submetidos a avaliações que testavam as capacidades citadas anteriormente. Estas avaliações (AV1) foram importantes para que

podéssemos acompanhar o desenvolvimento das pessoas e planejássemos melhor nossas atividades.

Na realização dos primeiros testes (AV1) foi possível constatar uma grande dificuldade dos alunos, desde a compreensão e até mesmo na execução das tarefas, pois os alunos se apresentaram com bastante receio, além de estarem envergonhados. Este fato pode ter inclusive afetado os resultados iniciais obtidos com as avaliações.

Ao observar os dados obtidos na AV1 foi possível identificar que as capacidades de agilidade, coordenação motora e a resistência de todos os participantes esteve abaixo do sugerido pela literatura. Por outro lado, no teste de equilíbrio os resultados foram considerados positivos para todos os participantes.

Após a AV1, iniciamos a realização das atividades aquáticas. Como dito anteriormente, os participantes se apresentavam bastante acanhados, alguns até com um pouco de resistência para iniciarmos os exercícios. Foi nítido o quanto gostaram do ambiente aquático, mas a insegurança que sentiam ao estarem no local era bastante significativa também, talvez por terem medo e não estarem familiarizado com o ambiente.

Bichusky e Prado Júnior (2013) verificaram em seu estudo que um percentual muito baixo de pessoas com deficiências participa de atividades no meio aquático, demonstrando que ainda é necessário ampliar as oportunidades e promover ações inclusivas. Entre elas, a divulgação e incentivo a participação destas pessoas nestas atividades.

Para Tsutsumi et al. (2004), quando pensamos no público alvo da Educação Especial, a natação pode facilitar a execução de alguns movimentos devido a imersão do corpo na água. Sugere então que as atividades aquáticas podem ser consideradas atividades essenciais para este público.

Uma dificuldade que encontramos se referiu a manutenção da piscina, isto porque o funcionário esteve de férias por 30 dias, o que nos fez cancelarmos um dia na semana as atividades que vem acontecendo três vezes semanais e tem duração de 50 minutos.

Conforme as intervenções foram ocorrendo, já se notou uma significativa evolução dos alunos, em especial na ruptura da timidez. Isso fez com que os alunos participassem inclusive com maior dedicação nas atividades.

Uma outra dificuldade que preciso relatar foi a adaptação das atividades aquáticas para este público. Neste sentido, Joaquim e Prado Jr. (2007), apontam que possibilitar a inclusão deste público nas mais distintas atividades exige a aquisição de novos conhecimentos dos profissionais para que a tarefa seja bem-sucedida.

A fim de superar as dificuldades encontradas no que se refere a falta de confiança dos alunos, optamos pelo trabalho em equipe de forma cooperativa. A opção por esta estratégia fez com que os alunos começassem a se incentivar durante a realização das atividades. Logo, já foi possível perceber que as atividades começaram a ser executadas com melhor performance.

Neste sentido, Brotto (2001) aponta que as atividades cooperativas tem como objetivo proporcionar a harmonia nas diferenças, pois deve-se respeitar as capacidades que cada um possui, superando a barreira do individualismo.

Podemos constatar também que diferente do que acontece na sala de aula ou na quadra esportiva, as atividades realizadas no meio aquático permitem ao professor um auxílio de maior qualidade, devido a força de gravidade exercida na água. No entanto, é importante destacar que neste ambiente não se recomenda ter um número maior de alunos do que realmente o professor consiga dar suporte. Afinal, basta negligenciar por alguns instantes as capacidades de cada aluno e as consequências não serem as melhores, pois o afogamento é uma possibilidade real de acontecer.

No decorrer das atividades propostas já conseguimos, mesmo que subjetivamente, perceber uma melhora na performance das atividades dos alunos. Isso pode indicar que os resultados na próxima avaliação (AV2) poderão apresentar escores mais significativos do que em AV1.

Vasconcelos e Mandarino (2005), Garcia e Nabeiro (2007) e Garcez (2005) destacam nos trabalhos que produziram, melhoras significativas nas capacidades testados após a prática da natação por um período de tempo. Isto no permite inferir que se as intervenções continuarem tendo êxito quanto a execução e participação dos alunos, os resultados também poderão ser significativos a fim de contribuir para a qualidade de vida destas pessoas.

Conclusões

A parceria entre a universidade e a escola é fundamental quando pensamos na formação dos professores. Isto porque nos permite vivenciarmos a realidade como de fato ela é para além dos estágios supervisionados. Quando isto não ocorre, vivemos situações hipotéticas, imaginárias que podem não refletir o espaço da escola.

Ao pensarmos no público alvo da Educação Especial isso se faz imprescindível uma vez que as atividades precisam se adaptar a cada necessidade apresentada pelo sujeito. Logo, são as particularidades apresentadas que precisam ser do conhecimento do professor para que o mesmo possa promover ganhos nas capacidades desenvolvidas.

As atividades desenvolvidas no meio aquático têm demonstrado ganhos significativos nas capacidades treinadas e testadas. Isto pode significar melhora na auto estima, na autonomia e independência deste público carente de intervenções que contribuam com suas atividades funcionais.

No nosso projeto em execução, após as avaliações iniciais já se percebe mesmo que de modo subjetivo, que a opção por intervenções colaborativas vem proporcionando um desenvolvimento satisfatório nas atividades proporcionadas. O que nos permite concluir, que quando da execução da avaliação final os resultados poderão ser significativamente melhores que na avaliação inicial.

Referências Bibliográficas

BICHUSKY, Raquel.; PRADO JUNIOR, Milton Vieira. A Natação e o Processo de Inclusão das Pessoas com Deficiência nas Academias de Bauru. Revista da Sobama, v. 14, n. 1, p. 17-22, Jan./Jun., Marília, 2013.

BORGES, Robson Machado. Estudar com professores: a formação continuada e o processo de mudança de concepção de ensino na Educação Física escolar. Curitiba: CRV, 2019.

BROTTO, Fabio Otuzi. Jogos Cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar. São Paulo: Cepeusp, 1995/Santos: Projeto Cooperação, 2001 (ed. Re-novada).

BUENO, B.A.B.O.; CATANI, D.B.; SOUSA, C.P. A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998.

FERREIRA, Robson Alex. Trabalho colaborativo na Educação Física Escolar: estratégias para a formação de professores e inclusão. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, SP, 2016.

FERREIRA, Robson Alex; SANTOS, Marcela Ariete.; BRUGNHAGO, Viviany da Silva; MOURA, Diana de Souza. A concepção dos gestores e professores sobre o papel da Educação Física na escola especial. Brazilian Journal of Development, v.7, n.4, p.38581-38601, Curitiba, 2021.

FRASER, Marcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Paidéia (Ribeirão Preto),

Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, Ago. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>. Acesso em 13 set. 2023.

GARCEZ, Antônio. A contribuição da natação para pessoas com deficiência mental. Revista da Sobama. 10 (suplemento) 64, 2005.

GARCIA, V.D; NABEIRO, Marli. Cerebral Palsy and Swimming: An Experiential Report. [Resumo]. In: International Symposium Of Adapted Physical Activity - ISAPA BRAZIL. (Org.), Book of proceedings. 12(Supplement), 419, 2002.

JOAQUIM, Eduardo.; PRADO JR, Milton Vieira. Analysis of Motor Performance in People With Disabilities [Resumo]. In: International Symposium Of Adapted Physical Activity - ISAPA BRAZIL. (Org.), Book of proceedings. 12(Supplement), 323, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física Escolar, 2015. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=yun8lDWpw0I&t=47s>. Acesso em 01.03.2015.

TSUTSUMI, Olivia.; CRUZ, Viviane da Silva.; CHIARELLO, Berenice.; JUNIOR, Domingos Belasco; ALOUCHE, Sandra Regina. Os Benefícios da Natação Adaptada em Indivíduos com Lesões Neurológicas. Revista Neurociências, 12(2), 82–86, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/rnc.2004.v12.8875>. Acesso em 11 jul. 2023.

VASCONCELOS, E. P.; MANDARINO, Claudio Marques. A prática da natação para um jovem portador de paralisia cerebral: Um estudo descritivo observacional. Revista da Sobama, 10 (suplemento), 159, 2005.



semiEDU
2023



GT12

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

RESUMOS DE POSTER





EXPLORANDO AS POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO USO DO CHATGPT PARA PROFESSORES

Caroline Auxiliadora Ribeiro de Moraes
(PPGECN/UFMT) - caroline27ribeiro@gmail.com

Miguel Jorge Neto
(PPGECN/UFMT) - migueljorge3@fisica.ufmt.br

GT 12: Formação de professores

Pôster

Resumo:

As tecnologias de inteligência artificial têm impactado diversas áreas, e a educação não é uma exceção. Uma dessas tecnologias é o ChatGPT, um modelo de linguagem desenvolvido pela OpenAI em 2022, que age como um chatbot gerando respostas com base nas entradas que recebe. A ferramenta pode se converter em um recurso promissor para os professores, disponibilizando possibilidades para simplificar atividades de sua rotina profissional. Nesse contexto, a pesquisa de natureza qualitativa, busca explorar e analisar o uso do ChatGPT em atividades típicas do cotidiano de professores, considerando os desafios e possibilidades apresentados pela ferramenta. Para alcançar este objetivo, os dados foram coletados por meio de uma etapa de pesquisa (produção da pesquisadora na ferramenta) desenvolvida em um projeto de mestrado em andamento intitulada “Formação de professores no uso do ChatGPT: Desafios e Possibilidades”. Como resultados parciais, observa-se que a ferramenta apresenta potencial para auxiliar atividades cotidianas dos professores bem como otimizar o tempo gasto no desenvolvimento dessas tarefas.

Palavras-chave: Inteligência artificial. Formação de professores. IA na educação.

semiEDU 2023

Organização



Apoio

