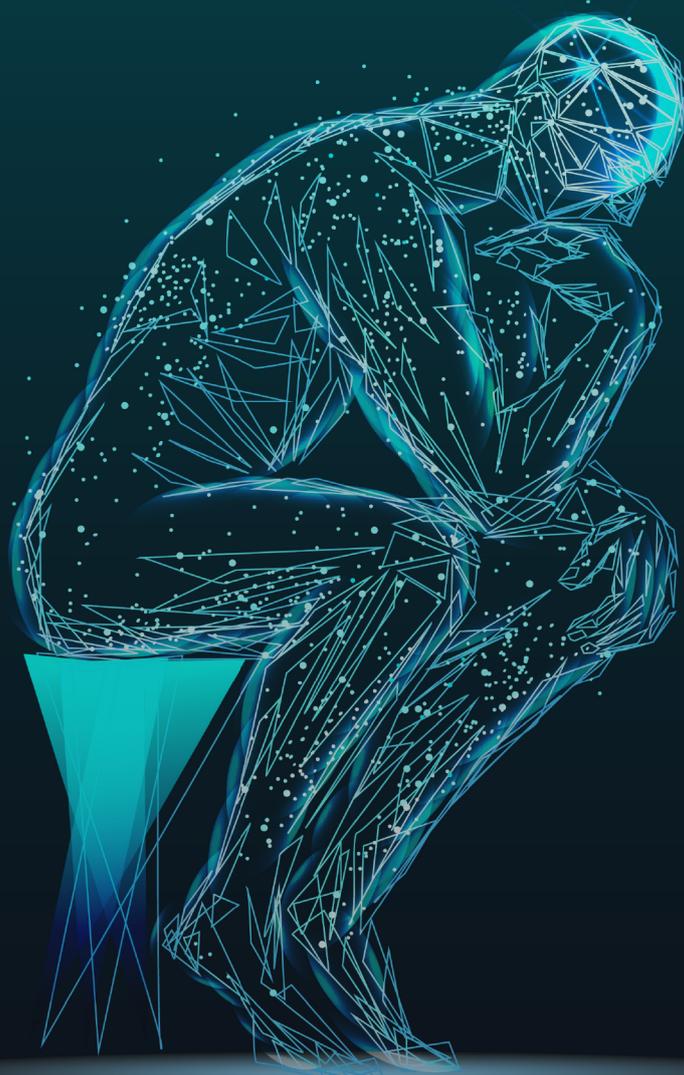


DISCUSSÕES
INTERDISCIPLINARES
NO CAMPO DA
FORMAÇÃO
DOCENTE

V
O
L
I



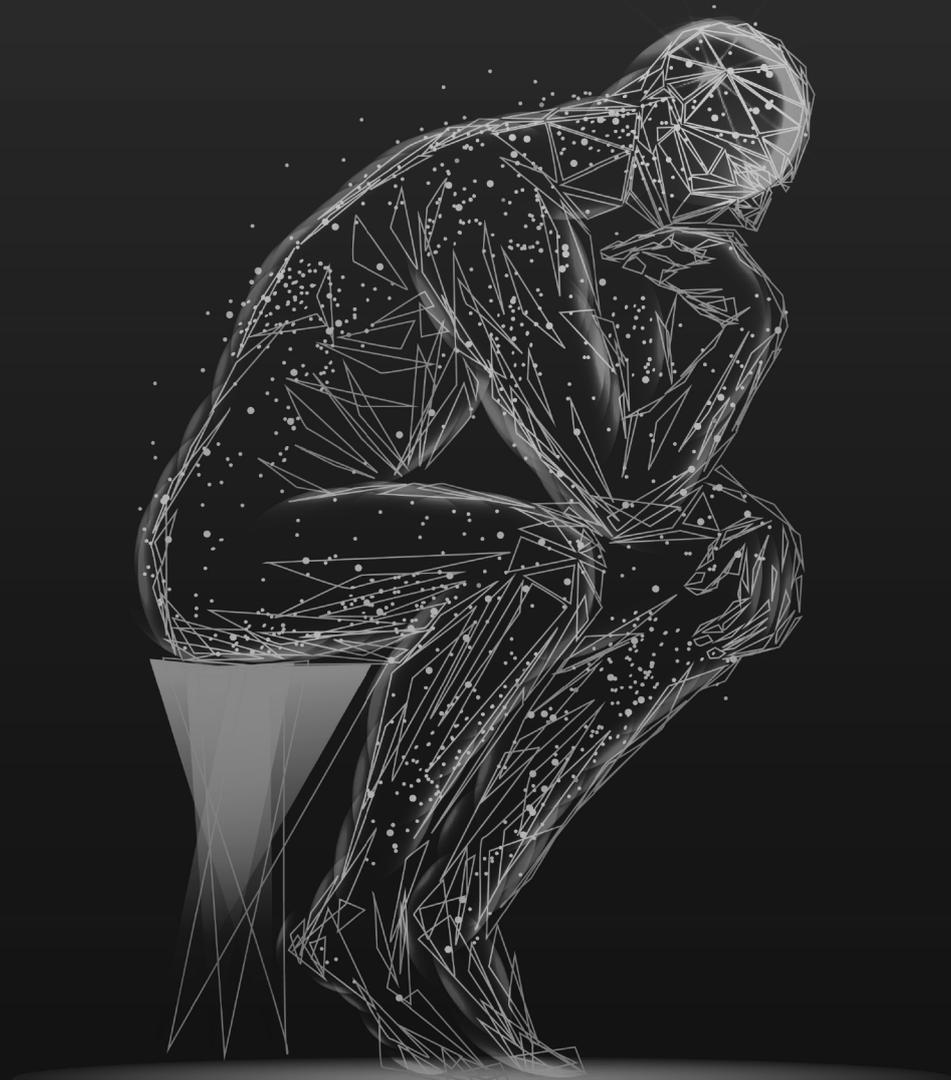
Luciane Spanhol Bordignon



(Organizadora)

DISCUSSÕES
INTERDISCIPLINARES
NO CAMPO DA
FORMAÇÃO
DOCENTE

V
O
L
I



Luciane Spanhol Bordignon



(Organizadora)

2020 by Editora Artemis

Copyright © Editora Artemis

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Editora Artemis

Editora Chefe: Prof^ª Dr^ª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte: Bruna Bejarano

Diagramação: Helber Pagani de Souza

Revisão: Os autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*.
Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial:

Prof.^ª Dr.^ª Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa

Prof.^ª Dr.^ª Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal

Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Prof.^ª Dr.^ª Lara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco

Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, University of Miami and Miami Dade College

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros

Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.^ª Dr.^ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás

Prof.^ª Dr.^ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo

Prof.^ª Dr.^ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará

Prof.^ª Dr.^ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D611 Discussões interdisciplinares no campo da formação docente
[recurso eletrônico] : vol. I / Organizadora Luciane Spanhol
Bordignon. – Curitiba, PR: Artemis, 2020.
116 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-03-3

DOI 10.37572/EdArt_033110620

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação.
I. Bordignon, Luciane Spanhol.

CDD 371.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

"Nenhum de nós nasce professor, nós nos tornamos professores. A formação deve ser um processo de constituição de uma cultura profissional, de um gesto profissional, de uma maneira de ser profissional. Formar um professor é conseguir que alguém aprenda a conhecer, a pensar, a sentir e a agir como um profissional docente." (NÓVOA, 2016)

A formação é compreendida no contexto educacional contemporâneo, como uma das possibilidades para qualificar e ressignificar os processos educativos, para promover a cidadania e, ainda, carrega na sua essência a transformação dos sujeitos.

Nesse sentido, pensar a formação implica compreender os processos que envolvem: políticas públicas, formação continuada, profissionalidade, interdisciplinaridade, experiências formativas, bem como currículo e metodologias.

O momento requer a presença de educadores-cidadãos solidários, empenhados na união de esforços para a solução dos complexos problemas que o mundo de hoje apresenta. Tal articulação implica diálogo, na acepção de Paulo Freire (2006). Significa aproximação uns dos outros, como sujeitos que se unem na oportunidade de construir um mundo possível.

Assim, esperamos que o livro **Discussões Interdisciplinares no Campo da Formação Docente** seja mais uma contribuição aos profissionais professores que acreditam que somente pela educação será possível construir uma sociedade mais justa e igualitária e, por isso, seguem sua jornada com determinação.

Luciane Spanhol Bordignon

Outono de 2020

SUMÁRIO

FORMAÇÃO DOCENTE, LICENCIATURAS E CONHECIMENTO

CAPÍTULO 1	1
NOVAS DINÂMICAS DO CONHECIMENTO PARA UM MUNDO TENSIONADO	
Elza Neffa	
Krishna Neffa	
DOI 10.37572/EdArt_0331106201	
CAPÍTULO 2	18
A FORMAÇÃO SUPERIOR DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DOS DADOS DO CENSO ESCOLAR	
Paulo César Gaglio	
Dayse das Neves Moreira	
DOI 10.37572/EdArt_0331106202	
CAPÍTULO 3	30
O PIBID E A DISCRICIONARIEDADE DOS IMPLEMENTADORES	
Paula Arcoverde Cavalcanti	
DOI 10.37572/EdArt_0331106203	
CAPÍTULO 4	39
FORMAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS TÉCNICAS PEDAGÓGICAS DEFINIDAS NO PPC DOS CURSOS DE PRIMEIRA LICENCIATURA DO PARFOR: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA UFMA	
Ilzeni Silva Dias	
Helianane Oliveira Rocha	
Raimunda Ramos Marinho	
DOI 10.37572/EdArt_0331106204	
CAPÍTULO 5	48
REPRESENTAÇÕES DOS FORMANDOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL	
Fábio de Oliveira	
Raquel Lima Besnosik	
DOI 10.37572/EdArt_0331106205	
CAPÍTULO 6	58
A EXPERIÊNCIA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFES/CAMPUS SÃO MATEUS	
Poliana Domingos Mariano	
Anna Carolyne Souto Moraes	
Marcos da Cunha Teixeira	
Diógena Barata	
DOI 10.37572/EdArt_0331106206	
CAPÍTULO 7	63
APARTHEID SOCIAL: MEMÓRIA E DOCÊNCIA EM HISTÓRIA	
Natalia Nolasco Neri da Silva	
DOI 10.37572/EdArt_0331106207	

CAPÍTULO 8	68
CURRÍCULO INTEGRADO E TRABALHO DOCENTE INTERDISCIPLINAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
Tatiana das Mercês	
Michele Pazolini	
Jaqueline Ferreira Almeida	
Carla Ribeiro Macedo	
DOI 10.37572/EdArt_0331106208	
CAPÍTULO 9	80
METODOLOGIAS ATIVAS: CONCEITOS ATUAIS DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE	
Juliana Campos Francelino	
Rosimeire Martins Régis dos Santos	
DOI 10.37572/EdArt_0331106209	
 FORMAÇÃO DOCENTE, POLÍTICAS E PROFISSIONALIZAÇÃO	
CAPÍTULO 10	93
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONTRAPONTO COM A META 17 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*	
Sophia Sartini Fernandes de Oliveira	
DOI 10.37572/EdArt_03311062010	
CAPÍTULO 11	98
A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE POTENCIALIZADA PELAS ORIENTAÇÕES DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO	
Patrícia Anselmo Zanotta	
Maria do Carmo Galiazzi	
Cleiva Aguiar de Lima	
DOI 10.37572/EdArt_03311062011	
CAPÍTULO 12	109
FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM SERVIÇO: A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM DEBATE	
Marília Beatriz Ferreira Abdulmassih	
DOI 10.37572/EdArt_03311062012	
SOBRE A ORGANIZADORA	114
ÍNDICE REMISSIVO	115

FORMAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS TÉCNICAS PEDAGÓGICAS DEFINIDAS NO PPC DOS CURSOS DE PRIMEIRA LICENCIATURA DO PARFOR: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA UFMA

Data de submissão: 24/03/2020

Data de aceite: 03/04/2020

Ilzeni Silva Dias

Professora Associada
Departamento de Educação II – UFMA.
E-mail: silvadias2612@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/7574037011952874>

Helianane Oliveira Rocha

Professora Adjunta
Departamento de Educação II - UFMA
E-mail: helianane@yahoo.com.br
<http://lattes.cnpq.br/2876508705942971>

Raimunda Ramos Marinho

Professora Adjunta
Departamento de Biblioteconomia - UFMA.
E-mail: rr.marinho@ufma.br
<http://lattes.cnpq.br/9693569989186305>

RESUMO: O presente artigo traz reflexões iniciais resultantes da pesquisa Necessidades Formativas e Formação de Competências nos Cursos de Primeira Licenciatura do PARFOR/UFMA: desafios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras nas escolas públicas do Maranhão. Neste estudo, tomou-se como eixo de análise as inovações científicas e tecnológicas, sobretudo pelo papel significativo que a ciência e a tecnologia tiveram no aumento

da produção de bens materiais, além das grandes contribuições ao longo dos séculos para o desenvolvimento das forças produtivas. Com efeito, este estudo tem como objetivo analisar as necessidades formativas e formação de competências nos cursos de primeira licenciatura do PARFOR/UFMA, buscando contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras nas escolas públicas, assim como para a qualidade da educação básica no estado do Maranhão. Conclui-se que são as mudanças na produção de bens materiais, em cada momento histórico e em cada espaço geográfico, que definem e impõem as novas necessidades formativas, exigindo, em consequência, novos perfis profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Ciência. Tecnologia. Necessidades Formativas. Educação Básica.

ABSTRACT: This article presents initial reflections as a result of the research on Training Needs and Skills Development in the PARFOR / UFMA First Degree (Licentiate) Courses: challenges for the development of innovative pedagogical practices in the public schools of Maranhão. In this study, scientific and technological innovations were taken as the axis of analysis based on the understanding that science and technology have not only played a

significant role in increasing the production of material goods, but also made great contributions to the development of the productive forces over the centuries. The aim of this study is to analyze the training needs and competencies development in 1st degree (licenciate) courses of the PARFOR Program at UFMA, seeking to add to the development of innovative pedagogical practices in public schools, as well as to the improvement of basic education in the State of Maranhão. It is concluded that it is the changes produced in the production of material goods in each historical moment and in each geographical space that define and impose new training needs, requiring new professional profiles according to the requirements of each period and place.

1 . REFLEXÕES PRELIMINARES: DESAFIOS NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Este estudo tem como ponto de partida o reconhecimento de que a ciência e a tecnologia fazem parte da história do desenvolvimento da humanidade, visto que esses dois campos, em seus diferentes estágios de desenvolvimento, tempos históricos e espaços geográficos, que contribuíram significativamente para a produção de bens materiais ao longo da história da humanidade.

Ciência e tecnologia, por um lado, tiveram papel fundamental no aumento da produção de bens materiais e deram grandes contribuições ao longo dos séculos para o desenvolvimento das forças produtivas, as quais provocaram um turbilhão de mudanças na produção da vida material. Outrossim, foram lentamente impondo novos conceitos, hábitos e costumes, definindo novas formas de organização do trabalho, novos padrões de comportamento humano, e exigindo novas relações de produção e de trabalho.

A partir desse reconhecimento, não se pode negar que as profundas transformações, que foram inevitáveis ao longo dos séculos, tornaram-se um campo fértil para elaboração de novas ideias. As mudanças produzidas na produção de bens materiais e as novas ideias que delas brotaram não só impactaram profundamente o cenário econômico, político, social e cultural, em cada momento histórico e em cada espaço geográfico, mas também fertilizaram o campo de conflitos entre o velho e o novo nos espaços de trabalho, dando novos contornos a esses espaços e exigindo novos perfis profissionais.

Essa realidade aumentou as preocupações da sociedade em geral, sobretudo no que tange aos desafios da educação impostos pela sociedade do século XXI, o que exige uma nova consciência no que se refere às políticas públicas de educação, com ênfase na formação de professores que atuam na educação básica. Em complemento, segundo o Anuário da Educação Básica “Todos pela Educação” (2016, p. 04)., nas últimas décadas, consolidou-se a consciência de que a Educação deve ser, antes

de tudo, uma política de Estado, que conduza o Brasil a conquistas de longo prazo, independentemente da alternância natural de governos. Prova disso é a própria existência do Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em junho de 2014, que traz metas e diretrizes a serem alcançadas no prazo de dez anos e, assim, constitui a agenda estratégica da Educação brasileira.

No Brasil, os dados estatísticos refletem o quadro real da formação dos professores da educação básica, chamando mais a atenção daqueles que compartilham do esforço pela melhoria da qualidade desse nível de ensino, em particular nas escolas públicas.

O fato é que “cerca de um quarto dos profissionais ainda não tem formação superior. Trata-se de uma realidade muito distante daquela que o PNE vislumbra para 2024 – 100% dos professores com a formação específica de nível superior” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016, p. 106).

De acordo com os dados do Censo Escolar (BRASIL, 2016), no Brasil são 2,2 milhões de professores na Educação Básica, dentre os quais 77,5% possuem Ensino Superior completo. Desse total, têm-se 6,5% em processo de formação; 11,1% possuem o normal/magistério; 4,6% o Ensino Médio; 0,2% o Ensino Fundamental completo; e 0,1% o Ensino Fundamental incompleto. Esses dados mostram que 24% dos professores que estão atuando na educação básica brasileira ainda não têm formação em nível superior.

Outros dados do Anuário da Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016) registram que, na Região Nordeste, dos 626.643 professores, 37% ainda não têm formação superior. Já no Maranhão, de um total de 98.892 professores da educação básica, 49,6% encontram-se sem nível superior. Tanto a Região Nordeste quanto o Maranhão precisam avançar no quesito formação docente, o que só será possível com sólidas políticas públicas de formação de professores.

Ademais, o Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: biênio 2014-2016 (BRASIL, 2016) aponta que dos professores da educação básica com formação superior, ou seja, 1.670.823 docentes, somente 52,5% possuem curso superior compatível com a disciplina lecionada; a Região Nordeste e o Maranhão possuem os índices mais baixos de compatibilidade, com 38,2% e 26,1%, respectivamente.

Diante desse quadro sombrio que denuncia o descaso do poder público com a formação docente e com a qualidade da educação básica, faz-se necessário avançar tanto qualitativamente quanto quantitativamente nas políticas de formação docente, visando à profissionalização desses professores que já atuam na rede pública de ensino da educação básica. Mesmo que alguma política tenha sido instituída desde 2009, como por meio do Decreto nº 6.755/2009, que se coloca enquanto mecanismo institucional para viabilizar a formação desses professores, a sua existência ainda não

é suficiente. Destaca-se ainda que, nesse mesmo decreto, está definida a atuação da CAPES quanto à oferta de programas de formação inicial e continuada para os professores da educação básica. Logo, interessa aqui registrar que, nesse decreto, já fica também instituída a atuação da CAPES que, dentre outras ações, prevê a “oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica que sejam graduados”, mas que ainda não possuam licenciatura na área de atuação da educação básica e sim em área diversa da atuação docente (BRASIL, 2009, grifos nossos).

Posteriormente, foi criado o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR que, na modalidade presencial, conforme o Manual Operativo, “é um Programa emergencial, criado para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755/2009, tendo como objetivo induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica”.

Com essa ação, ampliam-se as possibilidades de atendimento desse público específico, de acordo com a determinação da LDB nº 9.394/96, no que se refere à formação de professores da educação básica desde 2009 (BRASIL, 2013).

Ainda no mesmo Manual está estabelecido que o acesso dos docentes à formação requerida na LDB nº 9.394/96 é realizado por meio da oferta de turmas especiais em Instituições de Educação Superior (IES), nos seguintes cursos: Primeira Licenciatura, Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica. Este estudo tomou como eixo de análise os cursos de primeira licenciatura do PARFOR que se destinam aos docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica. O propósito é apreender e analisar as necessidades formativas e a formação de competências para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras nas escolas públicas do Maranhão.

A partir do exposto, entende-se que os cursos implantados por meio do PARFOR, denominados de Primeira Licenciatura, estão voltados para a aquisição de licenciatura plena, conforme exigências estabelecidas pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Ministério da Educação, via Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.

Esse processo formativo, desde sua implantação, tem gerado expectativas quanto à melhoria da educação básica no país. Porém, ao lado destas, vêm também as preocupações, tendo em vista que as novas exigências do mundo globalizado, ou seja, os sujeitos mais qualificados e competentes, determinam inúmeras reformas, como ressaltam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004):

Na maior parte dos países, o novo século vem acompanhado por reformas educacionais orientadas para adequar a educação às exigências dos novos tempos e contextos, tais como a globalização das economias, as atuais políticas públicas e especialmente os impactos das novas tecnologias e formas de comunicação. Nessa situação, o conhecimento e a educação passam a ter um valor de grande importância, assim como a formação do professor torna-se um campo de sérios desafios (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 18).

De fato, a formação dos profissionais do magistério, neste século, tornou-se um desafio. Por isso, concorda-se com os autores citados quanto à preocupação em se discutir a profissionalização docente em todos os seus aspectos: históricos, sociológicos, filosóficos e práticos, dentre outros. Discutir a profissionalização docente e sua identidade enquanto profissão constitui um desafio teórico e prático, já que a docência tem características e se desenvolve em situações específicas, o que lhe outorga uma dada singularidade em relação a outras atividades reconhecidas como profissões (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 18-19).

Nesse contexto, as pesquisas e dados sobre a educação no Brasil têm demonstrado que se precisa avançar na qualidade da educação básica e na formação e profissionalização docente. Os processos formativos criados nos últimos oito anos, sobretudo através das políticas educacionais instituídas pelo MEC e implantadas pela CAPES, como o PARFOR, especificamente os cursos de Primeira Licenciatura, retratam essa necessidade.

Entende-se que o processo de formação tem como um dos eixos a formação de competência. Nesse sentido, a formação e profissionalização docente, como bem explicitam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), guardam suas especificidades, pois é o que irá orientar sua ação de forma responsável e comprometida a partir da unidade entre teoria e prática, ou seja, por meio de uma ação refletida que gera uma ação renovada, ou a práxis educativa.

Igualmente, as competências “constituem qualidades do profissional que lhe permitem desenvolver determinadas atividades socialmente úteis, com sucesso e responsabilidade ao longo do seu desenvolvimento profissional” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 72).

A necessidade de formação de novas competências profissionais é determinada pelo contexto social, político, econômico e cultural de um determinado tempo histórico e de um determinado espaço geográfico. Considerando o tempo histórico desta pesquisa, que tem como elemento central as profundas transformações decorrentes da segunda crise global do capital, com seus primeiros sinais no final da década de 1960 e início da década de 1970, deve-se atentar para as necessidades formativas determinadas por esse tempo histórico e pelo espaço em que atuam os sujeitos desta pesquisa, ou seja, os professores da educação básica das escolas públicas do estado do Maranhão. Esses professores são formados ou se encontram em processo de formação pelo modelo dos programas emergenciais, como o PARFOR/UFMA.

A partir desse fato, compreende-se que necessidades formativas são entendidas como produto das relações sociais mediadas pelas atividades humana, mas que, ao longo da história sofreram significativas mudanças como reflexo das transformações ocorridas no contexto em que estão inseridas. Por certo, entende-se que as necessidades formativas, por si sós, não se explicam. Nesse caso, compreendê-las

significa, antes, buscar suas explicações em outros fatos sociais. Essa perspectiva de análise impõe a categoria da totalidade social como um dos aportes essenciais neste estudo. Sobre isso, de acordo com Kosik (2002 p. 41), Totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constitui, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimentos da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – se são entendidos como partes estruturais do todo.

Diante do exposto, tem-se a clareza de que o objeto de pesquisa que se quer conhecer encontra-se engendrado em um todo estruturado e em constante movimento: ao mesmo tempo em que determina é também determinado pelas complexas relações que se estabelecem no processo de sua materialização, o qual está inserido em uma totalidade. Então, por mais que se queira conhecer o objeto por completo, este será sempre um conhecimento inacabado por se encontrar em constante movimento.

Para dar sustentação a este estudo, optou-se inicialmente pelo conceito de necessidade, por se considerar uma palavra polissêmica, que se caracteriza de acordo com o contexto, espaço, tempo e por estarem ligados aos valores, desejos, aspirações, carência, falta, ao que é imprescindível, útil e necessário tanto aos sujeitos quanto ao meio social (LALANDE, 1993; HOUAISS, 2009 OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996).

A necessidade encontra-se intrinsecamente ligada à luta pela sobrevivência, pois as primeiras necessidades básicas do homem são alimentar-se, vestir-se, agasalhar-se, ou seja, o que move o homem é a necessidade. À medida que essas necessidades vão sendo satisfeitas pelas ações provenientes dos meios de produção e das relações sociais, novas necessidades vão emergindo, possibilitando ao homem criar e recriar sua história enquanto ser social, dotado de necessidades materiais e espirituais, e que age sobre elas por meio da atividade que desenvolve como mecanismo de realização.

Para tanto, os pressupostos epistemológicos da Teoria da Atividade, de Aléxie Nikoláevich Leontiev (1983), são alguns dos fundamentos para se investigar as necessidades formativas dos professores. De acordo com os estudos desse teórico, a atividade se materializa a partir de ações instigadas por necessidades e motivos. Dessa forma, Leontiev (1983, p. 147) denomina atividade como “al proceso que se es estimulado y orientado por um motivo Em el cual esta objetivada una u outra necesidad”. Já para Núñez e Ramalho (2008 p. 28), na Teoria da Atividade de A. N. Leontiev a atividade humana é considerada o processo que media a relação entre o ser humano (sujeito da atividade) e a realidade a ser transformada por ele (objeto da atividade). Nela podem ser evidenciados dois objetos: o conteúdo

da cultura profissional, como objeto do conhecimento, e o professor, como sujeito do seu desenvolvimento profissional. Nesse caso o objeto coincide com sujeito. A formação como atividade relaciona o professor com o objeto da atividade profissional, como processo vital para a realidade profissional. Nesse sentido, esta pesquisa teve como propósito detectar as necessidades formativas dos professores que estão em formação nos cursos de Primeira Licenciatura do PARFOR/MA, tendo como um dos fundamentos epistemológicos a Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1983). O objetivo é analisar as relações existentes entre a emergência dessas necessidades e a formação inicial, considerando o modo como essa atividade de formação pode contribuir para a superação das necessidades no âmbito da prática pedagógica dos professores. Vale ressaltar que esses professores já se encontram no processo de desenvolvimento da profissão docente.

Estabelece-se, portanto, uma correlação entre necessidades, motivos e atividades, pois de acordo com Leontiev (1983), a atividade precisa coincidir com um motivo ou motivos e necessidades. Assim, ao se considerar que a atividade do professor é uma atividade tanto laboral quanto didática, e, acima de tudo, sensitiva, a qual tem como meta central a aprendizagem de outros sujeitos, pode-se afirmar que as necessidades, nesse caso as formativas, emergem.

Com essa visão ampla de necessidades formativas, as quais podem ser trabalhadas pela formação inicial como atividade principal nesse processo, aponta-se que o sujeito adquire conhecimentos profissionais não só dentro da escola, mas também fora dela, isto é, no ambiente de trabalho. Não se pode compreender as necessidades formativas de professores aprisionando-as na escola, até porque os fatos que ocorrem dentro dela só se explicam pelas inter-relações com os fatos que ocorrem fora dela.

2 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial de professores em serviço, nesse contexto, é entendida como uma atividade que possibilita a superação de necessidades a partir da apropriação dos conhecimentos necessários e adequados, visando ao desenvolvimento profissional docente e à melhoria da prática pedagógica. Ao mesmo tempo, tal formação possibilita a própria reconstrução da identidade docente, pois esta é construída e reconstruída no movimento das relações sociais, as quais são determinadas no contexto histórico social que o sujeito - neste estudo o professor, encontra-se inserido.

Compreende-se ainda que as políticas educacionais elaboradas e implantadas atualmente para a formação docente colocam-se como mais uma categoria de análise para a compreensão deste objeto de estudo, pois são as políticas educacionais que legitimam, no campo da legalidade, os formatos ou os tipos de formação docente

destinados aos professores da educação básica pública. Tais políticas vêm se materializando por meio de programas e projetos, os quais são institucionalizados pelos decretos e resoluções.

Conclui-se, neste estudo, que o esforço de apreender as necessidades formativas para formar as competências necessárias na prática pedagógica é um desafio no âmbito da profissionalização docente, e imprescindível para a melhoria da educação básica das escolas públicas do Maranhão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Censo Escolar da Educação Básica 2015: resumo técnico. Brasília, DF, 2016.

_____. Relatório do primeiro ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016: resumo técnico. Brasília, DF, 2016.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Manual operativo do plano nacional de formação de professores da educação básica. Brasília, DF, 2013.

Fortaleza/CE, Novembro de 2017 Vol. 02, nº 18, p. 193-201 ISSN 1983-5000

_____. Ministério da Educação e Cultura. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República Casa Civil. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 jun. 2015.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil. Brasília, DF, 2009d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 10 jun. 2016.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manuel de Mello. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LALANDE, André. Vocabulário técnico e crítico da filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LEONTIEV, Aléxei. Actividad, conciencia e personalidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. Revista Iberoamericana de Educación, n. 46/9, p. 1-13, set. 2008. Disponível em: <<http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/arquivos/artigos/profissionalizacaodocencia.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2014.

_____. Os professores no ensino médio inovador no RN: crenças, necessidades formativas e inovação pedagógica. 2013. Projeto de Pesquisa (Pós-Graduação em Educação) – CNPq, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2013. Mimeografado.

OUTHWAITE, Willian; BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento social do século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

RAMALHO, Betania L.; NÚÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário da educação básica. 2016. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/30928/documento-ajudaescolas-a-implementar-inovacoes/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

SOBRE A ORGANIZADORA

Luciane Spanhol Bordignon possui graduação em Ciências Licenciatura Curta Duração pela Universidade de Passo Fundo (1987), Graduação em Licenciatura Plena Habilitação em Matemática pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (1992), Mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2008) , Doutorado Sanduiche no Instituto de Ciências Sociais pelo Instituto de Ciências Sociais - Universidade de Lisboa (2011) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014). É Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDS) da UNESCO. Professora aposentada do Magistério Estadual do Rio Grande do Sul e docente na Universidade de Passo Fundo. Coordena: a Área de Prática de Ensino e Estágios da Universidade de Passo Fundo, o Programa Residência Pedagógica da Universidade de Passo Fundo e o Curso de Pós-graduação Políticas e Gestão da Educação da Universidade de Passo Fundo. Membro do Grupo de Estudos sobre Universidade da Universidade de Passo Fundo - GEU/UPF e do Grupo de Pesquisa e Extensão em Políticas e Gestão da Educação da Universidade de Passo Fundo - GPEPGE/UPF.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abordagens metodológicas 1
Ampliação da jornada 93, 109, 110, 111, 112
Apartheid social 63, 64
Avaliação 19, 32, 33, 48, 80, 84, 88, 89, 90, 91, 112

C

Censo escolar 18, 19, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 41, 46
Ciência 3, 4, 5, 6, 11, 16, 20, 23, 39, 40, 68, 69, 71, 73, 84, 91, 98, 100, 102
Ciências Biológicas 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60
Competência profissional 98, 99, 100, 101, 104, 105, 107

D

Dialética 1, 2, 3, 8, 17, 46, 72
Dialógica 1
Discrecionabilidade 30, 32, 33, 34, 35

E

Educação Básica 18, 19, 20, 21, 22, 24, 27, 28, 29, 31, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 50, 53, 60, 69, 71, 74, 79, 81, 94, 95
Educação Integral 13, 93, 94, 97, 109, 110, 111, 112
Educação profissional 69, 70, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 85, 86, 89, 91, 98, 99
Educar pela pesquisa 17, 98, 99, 100, 101, 107
Ensino 3, 4, 5, 6, 14, 16, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 41, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 94, 98, 100, 102, 107, 109, 111, 112, 114
Ensino Interdisciplinar 68
Escola de Tempo Integral 109, 110, 111
Estágio Supervisionado 48, 49, 53

F

Formação de professores 18, 19, 21, 24, 28, 40, 41, 42, 46, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 56, 57, 59, 60, 79, 107
Formação docente 21, 28, 41, 45, 48, 50, 55, 58, 60, 80, 90, 98
Formação Profissional 28, 57, 70, 74, 75, 80, 82, 85, 91

H

Habilitação para o magistério 18, 27

I

Implementação 30, 31, 32, 33, 34, 35, 73, 77, 87, 93, 95

Integração curricular 68, 70, 74, 77, 79

M

Memória 63, 64, 65, 66, 79

Metodologias Ativas 80, 81, 84, 85, 87, 88, 90, 91

N

Necessidades Formativas 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 52

P

PIBID 30, 31, 32, 33, 34, 35, 58, 59, 60, 61, 62

Plano Nacional de Educação 19, 22, 27, 41, 71, 78, 93, 94, 95, 110

Políticas Públicas 1, 15, 27, 30, 31, 32, 34, 35, 40, 41, 42, 71, 93, 97

Práticas pedagógicas 39, 42, 95, 109, 111

Profissão docente 45, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 75

R

Reconhecimento do outro 98, 99, 104

S

Saberes docentes 48, 49, 52, 57

T

Tecnologia 3, 6, 16, 39, 40, 68, 69, 71, 73, 87, 92, 98, 100, 102, 103

Trabalho docente 19, 20, 23, 28, 29, 68, 71, 74, 78, 95, 96, 97

Transdisciplinaridade 1, 3, 4, 8, 10, 13, 16, 17



**EDITORIA
ARTEMIS
2020**