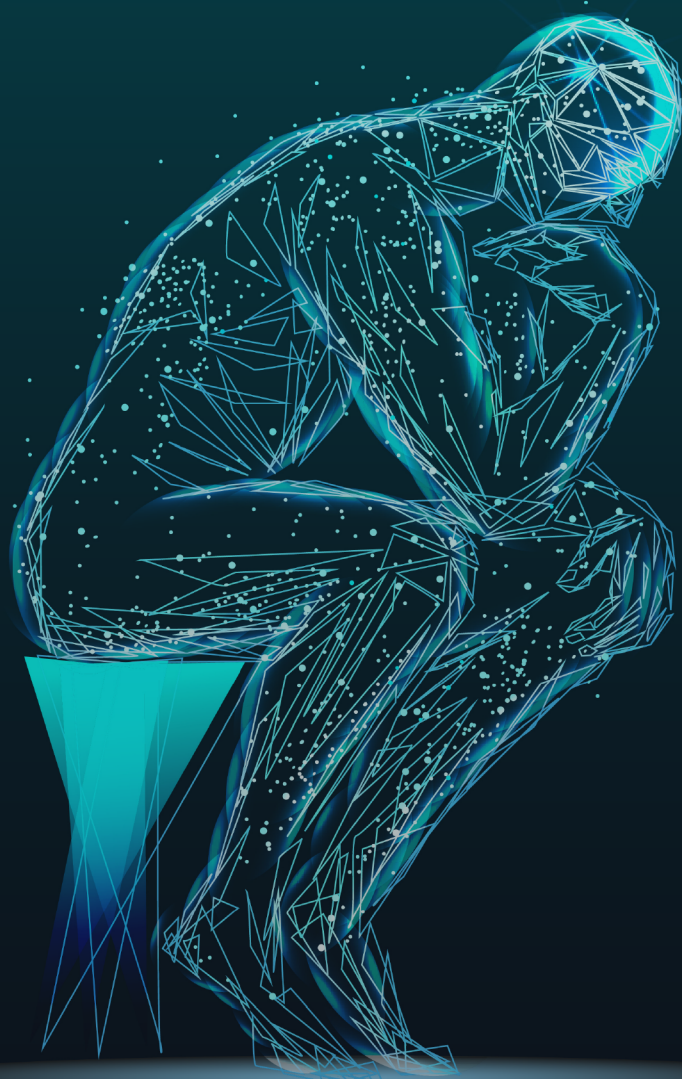


DISCUSSÕES
INTERDISCIPLINARES
NO CAMPO DA
FORMAÇÃO
DOCENTE

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

NOVAS DINÂMICAS DO CONHECIMENTO PARA UM MUNDO TENSIONADO

Data de submissão: 29/03/2020

Data de aceite: 09/04/2020

Elza Neffa

Doutora em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA/UFRRJ). Professora e Coordenadora do Núcleo de Referência em Educação Ambiental da Faculdade de Educação; Coordenadora-Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.
<http://lattes.cnpq.br/0748998065316873>

Krishna Neffa

Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ);
Pós-Doutor em Socioeconomia no Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.
<http://lattes.cnpq.br/1066831652072113>

RESUMO: Esse artigo apresenta caminhos metodológicos para interpretação de fenômenos complexos e construção integrada do conhecimento, a partir da aplicação da totalidade enquanto categoria da dialética. Na busca por instrumentalizar os educandos, as abordagens metodológicas - disciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar - foram analisadas à luz da concepção dialética ou histórica da produção do conhecimento (FRIGOTTO, 1995) em contraposição à filosofia

do sujeito (JANTSCH e BIANCHETTI, 1995), com vistas a apontar alternativas à filosofia idealista e à lógica simplificadora que fragmenta e descontextualiza os fenômenos, com base em uma visão a-histórica. Em destaque, a superação dessa lógica a dialógica, no âmbito da abordagem metodológica transdisciplinar (NICOLESCU, 1999), que compreende os fenômenos complexos da vida a partir da religação dos saberes e da problematização de temas geradores que articulam multidimensionalidade da realidade e multireferencialidade do sujeito, caracterizando-se pela abertura do espírito humano para lógicas diferentes e para outras maneiras de intuir as relações necessárias ao enfrentamento das tensões do mundo contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Dialética. Dialógica. Abordagens metodológicas. Transdisciplinaridade.

KNOWLEDGE DYNAMICS IN THE TENSED WORLD

ABSTRACT: This article presents methodological ways to interpret complex phenomena as well as integrated knowledge construction derived from the application of totality as a category of dialectics. In order to provide the students with instruments, the

methodological approaches, such as, disciplinary, multidisciplinary, interdisciplinary and transdisciplinary, were analyzed in the light of the dialectical or historical conception of knowledge production (FRIGOTTO, 1995), in opposition to the philosophy of the subject (JANTSCH and BIANCHETTI, 1995), aiming to point out alternatives to the idealist philosophy and to simplifying logic that fragments and decontextualizes the phenomena, based on an a-historical view. In highlight, the overcoming of this logic to dialogic, within the scope of the transdisciplinary methodological approach (NICOLESCU, 1999), encompasses the complex phenomena of life through the reconnection of knowledge and the problems of generative themes that articulate multidimensionality of reality and multireferentiality of the subject, characterized by the opening of the human spirit to different logics and other ways of intuiting the relations necessary to face the tensions of the contemporary world.

KEYWORDS: Dialectic. Dialogic. Methodological approaches. Transdisciplinarity.

1 . INTRODUÇÃO

Compreender a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação pressupõe um pensar dialógico entre a “unidade” e a “diferença”, permeados pela mediação, e exibe uma função estrutural de grande relevo.

Anunciados na China do século VI antes de Cristo por Lao Tsé, os princípios da dialética que expressam a totalidade, onde tudo se relaciona; o movimento, onde tudo se transforma; a contradição ou interpenetração dos contrários e o princípio da mudança qualitativa - fundamentaram a doutrina do taoísmo no *Tao Te Ching* e o pensamento de Heráclito de Éfeso (aprox. 540-480 a. C.), que preconizava a realidade como um constante devir. Com base nessa concepção, este filósofo pré-socrático inferia que tudo existe em permanente mudança e o conflito é o elemento gerador da transformação e, por isso, a existência da estabilidade no ser era negada.

Na Grécia Antiga, Sócrates expressava a dialética em um modo específico de argumentar que consistia em descobrir as contradições contidas no raciocínio dos seus discípulos ou opositores para elucidar os termos das questões em disputa, duvidar e negar a validade da sua argumentação, superando-a por meio de análises e sínteses, e partejar ideias naquele que o provocou.

Entretanto, os gregos optaram por fortalecer Parmênides de Eléia, opositor das ideias de Heráclito, cujas proposições se referiam à essência do ser como sendo imutável e o movimento, a mudança apresentava-se como um fenômeno de aparência, correspondendo aos interesses das classes dominantes gregas e à perpetuação da hegemonia do regime social vigente, impedindo os homens de cederem à tentação de querer mudá-lo.

Nessa visão, que podemos chamar de metafísica¹, o universo se apresenta como “um aglomerado de ‘coisas’ ou ‘entidades’ distintas, detentoras cada qual de uma individualidade própria e exclusiva que independe das demais ‘coisas’ ou ‘entidades’” (PRADO JÚNIOR, 1963, p.10).

Apesar de sufocada, a dialética conseguiu manter-se viva nas ideias de diversos filósofos importantes, dentre eles, Aristóteles, dada a sua busca pela explicação do movimento, da transformação das coisas. Embora ele a reduzisse a uma atividade crítica, a uma “lógica do provável” que não conduz ao conhecimento, mas à disputa, à probabilidade, à opinião, Aristóteles conseguiu conciliar Heráclito e Parmênides com sua teoria sobre ato e potência. Para ele, as mudanças existem, mas são apenas atualizações de potencialidades que já preexistiam sem ainda terem desabrochado (GADOTTI, 1992). Com esse pensamento, Aristóteles não deixou a dialética morrer.

Os caminhos para o entendimento da totalidade e para a integração do conhecimento foram buscados desde a Antiguidade. Entretanto, no século XVII, alguns filósofos viram a fragmentação do conhecimento como uma possibilidade analítica. Nessa perspectiva, colocaram-se René Descartes e os enciclopedistas franceses que, no século seguinte, exacerbaram essa tendência. Mas, foi no século XIX que o trabalho científico e a especialização se expandiram e, somente em meados do século XX, movimentos estudantis questionaram o conhecimento especializado, a fragmentação e a proposta de um saber que direciona o olhar para uma única e limitada direção.

Como alternativa à produção do conhecimento compartimentalizado e como precursora na busca dos limites do conhecimento simplificador e disciplinar da ciência moderna e clássica, a interdisciplinaridade emergiu na França e na Itália em meados de 1960 como um princípio epistemológico que implica na atitude de abertura do espírito humano para vivenciar processos envolvendo lógicas diferentes e outras maneiras de intuir novas relações e conexões, com vistas a superar a visão do pensamento racionalista, analítico, que construiu o mundo tal como ele é hoje – acelerado nos setores da tecnologia e da ciência e lento na evolução do nosso olhar, dos conceitos e das crenças.

Naquele momento, importantes discussões teóricas foram ensejadas almejando a definição conceitual dos termos pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade.

No I Seminário Internacional sobre Pluri e Interdisciplinaridade, realizado de 7 a 12 de setembro de 1970 na Universidade de Nice², na França, a discussão teórica

1 A metafísica ou lógica formal aristotélica, considerada a lógica clássica, assenta-se em três pilares: princípio da identidade; princípio da não contradição; princípio do terceiro excluído.

2 Organizado pelo Centro de Ensino e Inovação de Ensino (Ceri) e patrocinado pelo Ministério de Educação da França e pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Seminário contou com a participação de representantes de 21 países com suas respectivas áreas de conhecimento e perspectivas teórico-metodológicas que, em sua grande maioria, expressavam o estruturalismo e a Teoria Geral dos Sistemas, muito em voga na época.

avançou sobre a questão de sua aplicação e, pela primeira vez, surgiu o termo transdisciplinaridade, cunhado por Piaget. Desde então, esses termos representam um novo horizonte de possibilidades para o tratamento de problemas complexos e para a superação dos limites do conhecimento centrado no paradigma disciplinar.

Desde então, algumas questões têm incitado a busca por conhecimentos que sejam capazes de instrumentalizar os educadores, de modo que cada um possa aprofundar seu processo de interiorização e perceber o sentido de sua vida, assim como criar novas estratégias de aprendizagem com vistas a trilhar caminhos e níveis de realidade mais sutis, construir relações interpessoais mais fraternas e solidárias, fomentar estratégias para alcançar uma sustentabilidade socioambiental que incorpore o respeito à Terra e o equilíbrio humano, tanto físico quanto emocional, mental e espiritual. Nessa perspectiva, Nicolescu (1999) indaga:

- Como mudar esse modelo mecanicista de produção, consumo, poluição, que ameaça a vida no planeta em que vivemos?
- Como estabelecer a ponte entre ciência e tradição, modernidade e sabedorias antigas, entre Oriente e Ocidente e ampliar o entendimento do nível em que se situa aquilo que chamamos de realidade objetiva?
- De que maneira superar a determinação causal que norteia a organização econômico-social e o ensino que, apesar da revolução quântica, permanece inalterado ou com poucas mudanças?
- Avançamos ou regredimos desde o tempo em que Einstein indagou, em 1954, se imaginaríamos que, nos primeiros cinquenta anos do século XX, saberíamos muito mais e compreenderíamos muito menos?

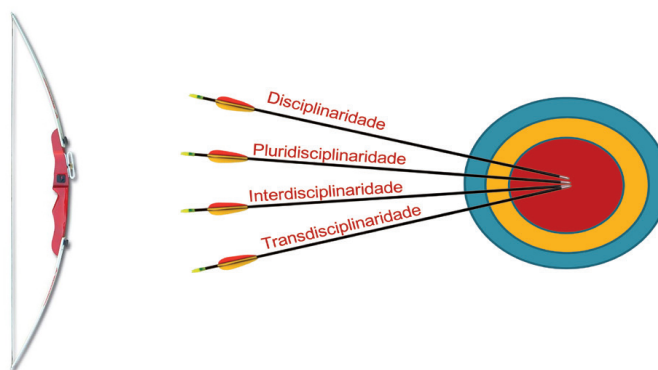
Às questões iniciais formuladas por Nicolescu, acrescentamos outras:

- Quem somos nós? Como somos constituídos, fisiológica, mental e espiritualmente?
- Como alargar nossas percepções, a fim de compreendermos a criação do cosmo e o sentido e a finalidade da vida humana?
- Há possibilidade de enriquecimento de nossas vidas questionando as ideias e os pensamentos derivados dos conceitos e dos paradigmas que formam a nossa realidade e determinam grande parte dos fenômenos que vivemos?
- Como compatibilizar crescimento econômico com sustentabilidade socioambiental?
- Como aprender a aprender e a agir integrando a parte ao Todo?

Tais questões podem nos ajudar a ter uma percepção mais abrangente da realidade, para presentificá-la na práxis.

2 . DISCIPLINARIDADE, MULTI/PLURI E INTERDISCIPLINARIDADE: DEFINIÇÕES E INTERPRETAÇÕES

Basarab Nicolescu (1999) chama atenção para o fato de que disciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são como quatro flechas lançadas de um único arco: o conhecimento.



Sem negar as disciplinas e o processo analítico do conhecimento, é preciso transcender seus limites para criar feixes interpretativos que superem a fragmentação que continua a administrar saberes e cognições na atualidade.

Dada a imprescindibilidade da noção de disciplinaridade para a integração dos saberes, torna-se fundamental o aprofundamento do conceito. Na perspectiva epistemológica da ciência, disciplinas são territórios do saber constituídos por um conjunto de teorias, conceitos e métodos voltados para melhor compreensão dos fenômenos. Santomé acredita que a “disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão” (1998, p. 55).

Segundo Furtado (2007), no processo ensino-aprendizagem, interações disciplinares são estabelecidas com variações na forma e na intensidade do intercâmbio realizado entre elas, o que tem levado alguns autores a delinear modos de interação disciplinar com base nas diferentes aproximações e trocas entre saberes e disciplinas.

Quando nos situamos no nível da multidisciplinaridade, a solução de um problema exige informações tomadas de empréstimo a duas ou mais especialidades sem que as disciplinas levadas a contribuir para aquelas que a utilizam sejam modificadas ou enriquecidas. Analisa-se um objeto de estudo sob vários ângulos, mas sem que tenha havido antes um acordo prévio sobre os métodos a seguir e os conceitos a serem utilizados.

Na tabela “Graus sucessivos de cooperação e de coordenação crescente no sistema de ensino e de inovação”, construída por Jantsch, em 1972, a multidisciplinaridade é caracterizada como um sistema de um só nível e de objetivos múltiplos sem nenhuma cooperação.

Os termos multi e pluridisciplinaridade pressupõem uma atitude de justaposição de conteúdos de disciplinas heterogêneas ou uma integração de conteúdos em uma mesma disciplina, atingindo-se quando muito o nível de integração de métodos, teorias e conhecimentos.

No nível pluridisciplinar, o agrupamento das disciplinas se faz entre aquelas que possuem algumas relações entre si. Strieder explica que

a pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma única disciplina por diversas disciplinas ao mesmo tempo. Em outras palavras, a abordagem pluridisciplinar ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade permanece inscrita no quadro da pesquisa disciplinar (2000, p. 81).

Para Jantsch (1972), a pluridisciplinaridade é um sistema de um só nível e de objetivos múltiplos com cooperação, mas sem coordenação. Como exemplo, podemos citar os estudos da química realizados com base em pressupostos e conceitos da física.

No nível interdisciplinar, por sua vez, duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe, convergem contribuindo para o avanço das fronteiras da ciência e da tecnologia, transferindo métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas, a partir de ligações de complementaridade e de interconexões. Nesse sentido, essa abordagem pressupõe a articulação entre o teórico e o prático, o filosófico e o científico, a ciência e a tecnologia e apresenta-se como o encontro de saberes que responde aos desafios do saber complexo (JAPIASSU, 1976). Nesse aspecto, mais do que considerar a interdisciplinaridade como princípio de organização do trabalho científico, esse enfoque metodológico se impõe pela necessidade de apreensão das múltiplas determinações (sociais, culturais, políticas, econômicas etc) e das mediações históricas que o condicionam, assim como, dos múltiplos usos que se faz desse conceito. Para Nicolescu,

a interdisciplinaridade tem uma ambição diferente daquela da pluridisciplinaridade. Ela diz respeito à transferência dos métodos de uma disciplina à outra e é possível distinguir três graus de interdisciplinaridade: a) um grau de aplicação. Por exemplo, os métodos da física nuclear transferidos à medicina conduzem à aparição de novos tratamentos de câncer; b) um grau epistemológico. Por exemplo, a transferência dos métodos da lógica formal ao campo do direito gera análises interessantes na epistemologia do direito; c) um grau de geração de novas disciplinas. Por exemplo, a transferência dos métodos da matemática ao campo da física gerou a física-matemática; de física de partículas à astrofísica, a cosmologia-quântica; da matemática aos fenômenos meteorológicos ou aos da bolsa, a teoria do caos; da informática à arte, a arte-informática. Como a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade permanece inscrita na pesquisa disciplinar (2010, pp. 12-13).

Nessa ótica, as questões de natureza curricular e do processo ensino-aprendizagem são discutidas na perspectiva de compreender e transformar a realidade, garantindo a convivência criativa entre as diferenças.

Para além de uma abordagem metodológica ou técnica pedagógica, Frigotto postula a interdisciplinaridade como princípio que se traduz como “problema fundamentalmente no plano material, histórico-cultural e no plano epistemológico” (1995, p. 26). Ou seja, a interdisciplinaridade se impõe pela própria forma de o “homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social” (1995, p.26).

O caráter complexo da realidade demanda que, ao se delimitar um objeto de pesquisa para investigação analítica dessa realidade, as múltiplas determinações (sociais, culturais, econômicas, políticas, religiosas etc...) que a constituem e as mediações históricas que a condicionam não sejam abandonadas nem apartadas da totalidade da qual fazem parte, pois essa realidade é concebida como totalidade concreta, ou seja, como “um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação” (KOSIK, 1976, p. 35) e não há como fragmentá-lo, para compreendê-lo, sem descaracterizá-lo.

Em outras palavras, Frigotto explica que “a compreensão da categoria totalidade concreta em contraposição à totalidade caótica, vazia, é imprescindível para entendermos a interdisciplinaridade como necessidade imperativa na construção do conhecimento social” (1995, p. 27) porque a explicação da parte que isolamos “do contexto originário do real” depende da explicitação das características e das qualidades do fenômeno estudado.

Essa perspectiva analítica insere-se no paradigma científico do materialismo histórico-dialético, cuja proposta critica a filosofia do sujeito tendo em vista que a perspectiva interdisciplinar desta abordagem filosófica vincula-se à filosofia idealista que evidencia a autonomia das ideias ou do sujeito pensante sobre os objetos.

Segundo Alves, Brasileiro e Brito, a filosofia do sujeito “caracteriza-se por privilegiar a ação do sujeito sobre o objeto, de modo a tornar o sujeito um absoluto na construção do conhecimento e do pensamento” (2004, p. 23). Tal fundamento remete à “concepção a-histórica do objeto filosófico-científico denominado interdisciplinaridade” (JANTSCH e BIANCHETTI, 1995, p. 11).

Dentre os pensadores que comungam com esta filosofia se encontram Nilton Japiassu e Ivani Fazenda, considerados responsáveis pela veiculação da interdisciplinaridade no Brasil, na década de 1960, o primeiro sob o fulcro epistemológico e a segunda, sob o pedagógico. Ambos apontam que a criação de equipes multidisciplinares é a saída para o desenvolvimento de projetos de pesquisa interdisciplinares.

Nessa mesma linha interpretativa situa-se Pedro Demo que recomenda o “aprofundamento com sentido de abrangência, para dar conta, ao mesmo tempo, da particularidade e da complexidade do real” (1998, p.88-89) e sugere pesquisas em grupo com objetos trabalhados em várias perspectivas por pesquisadores de

diferentes áreas do conhecimento.

Vale lembrar que, embora as ideias de Japiassu e Demo demonstrem valorização de conceitos e métodos na geração da interdisciplinaridade, ainda assim, não deixam de explicitar a visão a-histórica do objeto interdisciplinar, a sobreposição do sujeito sobre o objeto, bem como a criação de uma superdisciplina para a sua execução (ALVES et al., 2004).

Como crítica à perspectiva da filosofia do sujeito, outros autores, entre eles, Frigotto, Jantsch e Bianchetti, defendem a concepção dialética ou histórica da produção do conhecimento, em que nem o objeto e nem o sujeito são autônomos. Tais autores rejeitam a interpretação de que o ser humano é supervalorizado no processo de construção do conhecimento (acepção subjetivista), a ideia de que a interdisciplinaridade refere-se à concepção de método (acepção iluminista) e o pressuposto de que o trabalho em equipe é o meio para a concretização da interdisciplinaridade.

No entendimento de Jantsch (1972), a interdisciplinaridade é um sistema de dois níveis e de objetivos múltiplos, com cooperação procedendo de nível superior. Articulando-se com Bianchetti (1995), este autor propugna que a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir dos modos de produção histórica vigente, tendo em vista que “a construção histórica de um objeto implica a constituição do objeto e a compreensão do mesmo, aceitando-se, com isso, a tensão entre o sujeito pensante e as condições objetivas (materialidade) para o pensamento” (1995, pp. 11-12).

Dessa tensão emerge a compreensão de que o consenso buscado no significado da interdisciplinaridade não é possível a partir de uma ideia de harmonia, mas da existência de “uma axiomática comum de grupos de disciplinas conexas”, que não se caracteriza como uma disciplina colocada em um nível hierárquico superior, mas como um esquema de referência teórico-metodológico elaborado por cientistas de diferentes áreas (ALVARENGA et al., 2011, p. 64). Cumpre salientar as preocupações formuladas por esses autores em relação aos riscos que se corre ao se tomar de maneira descontextualizada as classificações, sem considerar os contextos e os pressupostos que as fundamentam, podendo-se cair em um “modelismo ou em um reducionismo que cerceia o princípio básico da própria interdisciplinaridade” (2011, p. 64).

3 . TRANSDISCIPLINARIDADE: UMA NOVA DINÂMICA DO CONHECIMENTO

Quando pretendemos ser agentes do desenvolvimento humano e da conservação da natureza temos que reconhecer a emergência do conhecimento transdisciplinar que implica em uma abertura multidimensional dos espaços acadêmicos em direção

à sociedade civil e a outros espaços de produção do conhecimento impulsionadores da redefinição de valores, não só dos atores sociais dos espaços pesquisados mas, também, dos cientistas que os investigam.

Se antes do século XX, a existência de níveis de realidade era afirmada por diferentes tradições e civilizações fundamentadas em dogmas religiosos e em explorações do universo interior dos seres humanos, no século XX, Husserl e outros pensadores detectaram a existência de diferentes níveis de percepção da Realidade, a partir do sujeito-observador. Também os físicos trouxeram contribuições de vulto. Nessa perspectiva, Niels Bohr (1995) ressalta a noção de totalidade (exposta como globalidade) que defende a inexistência da distinção entre o comportamento independente dos objetivos (as partes) e a observação do fenômeno (o todo). Assim como a termodinâmica, a física atômica demonstra que não é possível compreender o todo a partir do estudo das partes. A globalidade relaciona-se ao reconhecimento de que existem elementos (o *quantum* e o elétron) que são comuns a todas as substâncias. Conforme salienta Bohr, a descoberta do *quantum* apresenta regularidades de um tipo novo que desafiam a descrição determinista e demanda uma revisão dos fundamentos da experiência física. Entretanto, embora a teoria quântica fale de certo indeterminismo, esta assertiva não expressa a existência de ambiguidades. As descobertas da constituição atômica da matéria e sua característica de globalidade apontam para novos aspectos do problema observacional. Segundo Bohr:

A diferença fundamental entre a física clássica e a física atômica é que, na primeira, a interação dos objetos e dos instrumentos de medida pode ser desprezada, ao passo que, na segunda, essa interação é parte integrante dos fenômenos (1995, p. 91).

Essa problemática surge, em parte, a partir da formulação do princípio de incerteza por Heisenberg, que aponta ser impossível conhecer simultaneamente duas grandezas. No momento em que se lança um feixe para conhecer a velocidade do elétron, este se desloca sendo impossível determinar ao mesmo tempo sua posição. Desta forma, um mesmo dispositivo experimental pode gerar registros muito diferentes, o que não significa que existe uma “escolha da natureza” ou uma “ambiguidade”. O que ocorre é uma incapacidade de determinação a partir de um único experimento e uma interferência do observador sobre o fenômeno estudado, o que vai requerer a realização de uma série de experimentos bem definidos, pois cada sujeito interfere e muda um determinado aspecto do fenômeno de maneira diferente. Todos estes experimentos devem ser vistos como complementares, a fim de esgotar todo o conhecimento definível sobre os objetos em questão. Esta é a ideia intrínseca da noção de complementaridade.

No debate da questão metodológica, a análise do objeto complexo – as questões

socioambientais, por exemplo - implica na necessidade de integração de teorias, conceitos e métodos que incorporem as contradições e as incertezas que caracterizam os fenômenos, entendidos estes como *locus* de conflitos.

Diferentemente da interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade interessa-se pela dinâmica gerada pela ação de diferentes níveis de Realidade ao mesmo tempo, pois “na presença de vários níveis de Realidade, o espaço entre as disciplinas e além das disciplinas está cheio, assim como o vazio quântico está cheio de possibilidades” (NICOLESCU, 1999, p. 2).

Etimologicamente, trans é o que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de todas as disciplinas, remetendo à ideia de transcendência para a qual a compreensão do mundo presente é fundamental, sendo um dos imperativos a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 2010, p 13).

Com a mesma raiz etimológica, as palavras três e trans remetem à transgressão do dois e a transgressão da dualidade, respectivamente. Nessa ótica, a transdisciplinaridade representa a oposição aos pares binários: sujeito/objeto, matéria/consciência, subjetividade/objetividade, unidade/diversidade.

Na classificação expressa por Jantsch, em 1972, a transdisciplinaridade é um sistema de níveis e objetivos múltiplos, com coordenação que visa a uma finalidade comum dos sistemas.

A transdisciplinaridade surge como uma nova dinâmica do conhecimento, como um caminho inovador na forma de ensinar e de aprender, por ajudar a desenvolver a percepção do ser humano e do mundo como rede, teia, trama, tessitura e por apresentar-se como um novo método de investigação que compreende os fenômenos complexos a partir do diálogo entre as diferentes áreas do saber e do rompimento de barreiras disciplinares, postulando uma nova atitude científica que traz à luz a interação das partes com o todo e a existência do todo nas partes. Enquanto teoria do conhecimento, liga uma nova visão de mundo à experiência vivida e aponta para um caminho de auto-transformação orientado para o conhecimento de si, para a unidade do conhecimento e para a criação de uma forma diferenciada do viver atual. O esquema abaixo ilustra tais considerações.

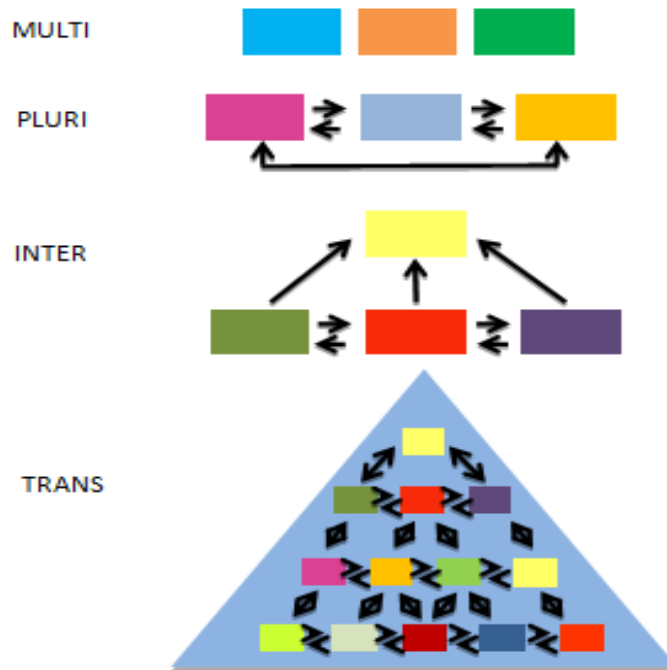


Figura 1 – O modelo de Jantsch.
 Fonte: Leandro e Neffa, 2015. Adaptado de Silva

Ao estabelecer relações entre as dimensões de realidade e o universo disciplinar e seu domínio linguístico, Silva (2000) realiza uma revisão do modelo proposto por Jantsch postulando que a ciência é essencialmente a construção de discursos. Nessa perspectiva, ilustra os modos de produção de conhecimento forjados a partir dessas relações apresentando-os como:

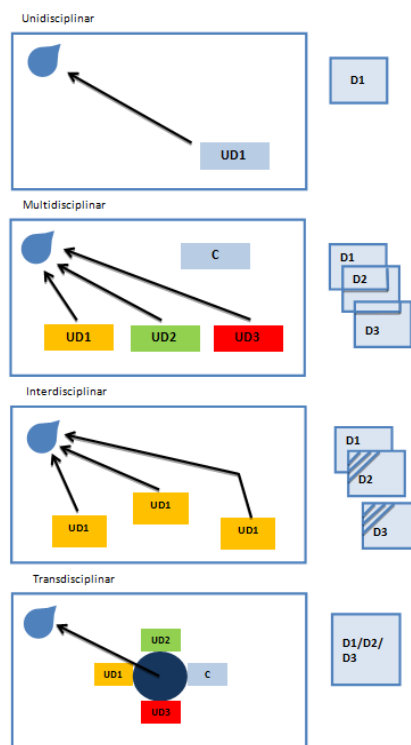


Figura 2: Os modos de produção do conhecimento.
 Fonte: Leandro e Neffa, 2015. Adaptado de Silva (2001).

- unidisciplinar – o objeto do conhecimento que é abordado por um único universo disciplinar (UD1), determinando uma única dimensão da realidade e um único domínio linguístico, donde resulta um único texto (D1);

- multidisciplinar - o objeto do conhecimento que é observado por vários universos disciplinares (UD1/UD2/UD3) determinando, no exemplo, três dimensões da realidade com seus respectivos domínios linguísticos, sob uma coordenação (C), da qual resultam três discursos (D1/D2/D3), mas sem cooperação das disciplinas;
- interdisciplinar – com idêntica situação ao plano do disciplinar do nível multi, este plano incorpora uma integração dos respectivos níveis linguísticos de cada disciplina, a partir de uma temática comum a todas as disciplinas, com a qual o objeto do conhecimento deve ser observado, resultando daí três discursos (D1/D2/D3), cada um refletindo parte da realidade, o que exige cooperação e coordenação das disciplinas;
- transdisciplinar – construção de um único domínio linguístico, a partir do foco da temática com o qual se observa o objeto e da identificação de zonas de não-resistência epistêmica entre as disciplinas, que têm cooperação e coordenação entre si, com o objetivo de transcendê-las. Como resultado desse modo de produção tem-se um único texto capaz de compreender processos e de refletir a multidimensionalidade da realidade.

O ponto de vista transdisciplinar permite que a realidade seja estruturada por múltiplos níveis (multidimensional), ao invés do nível único da realidade unidimensional do pensamento clássico. Entretanto, ao interpretar os fenômenos para os quais a sua formação disciplinar o qualificou, o pesquisador percebe uma realidade, dando-lhe sentido lógico e informacional, segundo os seus paradigmas e as informações de seu domínio linguístico. O conjunto dos níveis ou dimensões da realidade com sua zona de não-resistência constituem o objeto transdisciplinar. Cada uma destas dimensões é construída pela capacidade representativa do universo disciplinar de cada um dos pesquisadores e seus respectivos conhecimentos e paradigmas. O paradigma transdisciplinar impõe a necessidade do reconhecimento da existência de diversas dimensões disciplinares presentes no processo de investigação.

O conjunto dos níveis de percepção com sua zona de não-resistência constituem o sujeito transdisciplinar. A multireferencialidade do sujeito transdisciplinar diz respeito à existência de diversos níveis de percepção da realidade e ao histórico de referência do pesquisador, incluindo sua experiência, suas crenças e saberes na construção desta percepção.

A cada nível de percepção corresponde um nível de realidade. Em uma equipe de pesquisa transdisciplinar é exigido do pesquisador participante uma capacidade de transitar por diversas percepções e suas epistemes, cada qual com seu conjunto de referências históricas, construídas a partir da experiência vivida.

A verticalidade do acesso à cognição transdisciplinar diz respeito à existência de um espaço vertical dentro do qual estão dispostas as diversas zonas dimensionais de realidades³ e percepções, para as quais o sujeito transita no nível cognitivo sem resistência epistêmica, conceitual e linguística.

3 Para maior compreensão desses postulados, é importante distinguir o significado das palavras Realidade e Real. Real é aquilo que é e, por definição, está velado. Realidade diz respeito ao que resiste às nossas experiências, representações, imagens e é acessível ao nosso conhecimento.

Enquanto teoria do conhecimento que apresenta a capacidade de articular multireferencialidade e multidimensionalidade do ser humano e do mundo, de compreender processos, de estabelecer diálogos entre diferentes áreas do saber, postulando uma nova atitude científica, a transdisciplinaridade apresenta três pilares (complexidade, existência de múltiplos níveis de realidade e lógica do terceiro incluído)⁴ e a possibilidade de produzir um sujeito histórico instrumentalizado a modificar o modo de interiorização de um quadro de valores que legitima os interesses da classe dominante. Nesse processo, a formação transdisciplinar das subjetividades assume um papel relevante na elaboração de estratégias, tanto para a transformação das condições objetivas de reprodução da vida como para a transmutação dos indivíduos chamados a concretizar a criação de outra ordem social pautada no projeto de educação integral, unitária (no sentido da integração do “*homo faber*” com o “*homo sapiens*”), aberta (às incertezas), complexa (capaz de pensar conjuntamente o uno e o múltiplo, o incerto e o certo, o lógico e o contraditório) e continuada, no contexto da luta emancipatória contra o processo de ampliação do capital, desumanizador e alienante.

4 . UMA EDUCAÇÃO PARA O MUNDO TENSIONADO

O advento de uma cultura da integralidade que poderá contribuir para a regulação das tensões econômicas, culturais, emocionais e espirituais, ameaçadoras da vida no planeta Terra, é obstaculizado sem um novo tipo de educação que leve em conta as várias dimensões da realidade e as múltiplas referências do ser humano.

No final do século XX, a UNESCO e o MEC⁵ apontaram quatro pilares de uma nova educação - aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver em conjunto e aprender a ser.

Aprender a conhecer significa discernir entre o real e o ilusório e estabelecer pontes entre os significados dos diferentes saberes produzidos na atualidade imbuído de um espírito científico que postula questionamento permanente, atualização das capacidades interiores e conectividade contínua.

Aprender a fazer significa apreender conhecimentos e práticas que passam, necessariamente, por uma especialização, pois não há como fazer um procedimento cirúrgico sem ter noções de medicina e/ou de enfermagem, mas construindo

4 Estabelecidos no I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade promovido pelo Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires de Paris e da UNESCO, na Arrábida/ Portugal, em 1994, esses pilares se traduzem na ocorrência na Natureza e no nosso conhecimento da Natureza, de diferentes níveis de Realidade e, correspondentemente, de diferentes níveis de percepção; na passagem de um nível de Realidade para outro que se assegura pela lógica do terceiro incluído (lógicas contraditórias que se interdefinem não sendo excludentes, mas complementares); na estrutura da totalidade dos níveis de realidade ou percepção como uma estrutura complexa: cada nível é o que é porque todos os níveis existem ao mesmo tempo.

5 O Relatório Delors, elaborado pela “Comissão internacional sobre a educação para o século XXI”, sob a coordenação de Jacques Delors, explicitou esses pilares, em 1999.

interiormente um núcleo flexível que dê acesso a outras práticas profissionais e que traga à luz potencialidades criativas capazes de fazer emergir estratégias que possibilitem a abertura do olhar para o contexto, de modo a não correremos o risco de perder o sentido da responsabilidade humana na sustentabilidade ecossistêmica.

Para Morin & Ciurana (2007), a competição poderia querer dizer a harmonia das atividades criativas e a hierarquia social poderia ser substituída pela cooperação dos níveis estruturados em função da criatividade pessoal. A abordagem transdisciplinar baseia-se no equilíbrio entre o ser exterior e o ser interior e sem este equilíbrio “fazer” não significa mais do que “sofrer”.

Aprender a viver em conjunto significa respeitar as normas que regem as relações dos seres da coletividade, unir a vida interior à vida exterior e escutar o outro aberto às posições que não coadunam com as próprias. Significa exercitar uma atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional, caso contrário, “viver em conjunto” transforma-se em lutar uns contra os outros.

Aprender a ser significa forjar um sujeito ético consciente de si, capaz de tolerar as diferenças, de discernir, controlar e orientar desejos, impulsos, tendências e sentimentos; de se reconhecer como autor da ação e livre para dar a si mesmo as regras de conduta, sem se submeter a poderes externos, recusando a violência contra si e contra os outros.

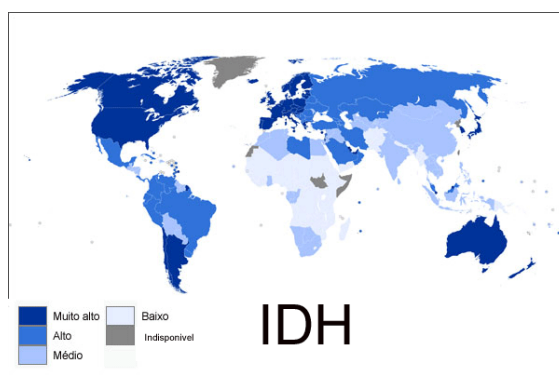
Há uma inter-relação entre os quatro pilares do novo sistema de educação que gera questionamentos: como aprender a fazer aprendendo a conhecer, e como aprender a ser aprendendo a viver em conjunto? Essa inter-relação pressupõe uma interdependência e, se algum desses pilares desmorona, os outros caem também.

Essa educação demanda a criação de novos espaços de aprendizagem permanente estimuladores da organização do convívio vital com maior grau de sensibilidade na formação do homem integral privilegiando, além da inteligência, a criatividade. Essa educação requer um aprender a aprender contínuo e aberto às incertezas e às novas dinâmicas organizacionais.

No âmbito dessas novas dinâmicas, escolhemos o tema gerador “gravidez na adolescência” para ilustrar a aplicação da abordagem metodológica transdisciplinar em uma atividade pedagógica realizada no segundo segmento do ensino fundamental, com jovens em idade entre doze e quinze anos, estudantes com precocidade nas vivências sexuais sem amadurecimento em relação às consequências - uma possível gravidez. Essa temática integra-se às novas configurações da constituição da família brasileira, cuja responsabilidade da criação do nascituro recai sobre jovens mulheres adolescentes com formação intelectual incompleta e inserção precária no mercado de trabalho que, na maioria das vezes, acarreta responsabilização dos familiares, devido a insuficiência de recursos financeiros dos pais precoces para proporcionar a formação necessária para o desenvolvimento biofisiopsicológico da criança.

Para além da visão da atitude inconsequente desses jovens pais, a proposta da análise problematizadora do tema gerador, em sala de aula, objetiva instrumentalizá-los para prevenirem a gravidez na adolescência alertando-os, inclusive, sobre doenças sexualmente transmissíveis - DST's. A informação sobre os métodos contraceptivos - pílula, diafragma, DIU, preservativo, dentre outros - sem preconceitos, tendo em vista que o Estado é laico, e sobre o risco à saúde da mulher quando há realização de abortos, é importante para fomentar debates sobre políticas públicas de saúde, de habitação, de trabalho, de assistência social, dentre outras, assim como propiciar análises sobre direitos da mulher, crenças religiosas, cuidados com o nascituro e desigualdades sociais.

Figura 1 – Mapa Mundo sobre IDH



Fonte: PNUD, 2010.

Estabelecer conexões dos Índices de Desenvolvimento Humano – IDH dos países desenvolvidos e subdesenvolvidos com as taxas de mortalidade infantil encontradas nesses países ajuda no estudo da geografia humana, por exemplo, com o entendimento da importância de se evitar a gravidez precoce e a precarização da vida que se expressa na exclusão de parte da população das práticas de planejamento familiar, privilégio de quem tem mais renda, escolaridade e acesso a programas de saúde. O filme canadense-americano Juno, de Jason Reitman, possibilita o estudo dessa problemática no âmbito de outras culturas, linguagens e visões de mundo, sob a categoria da totalidade, e a compreensão do ciclo de reprodução da miséria na realidade brasileira, como um contraponto às experiências dos jovens dos países desenvolvidos.

A análise dessa temática na perspectiva transdisciplinar pressupõe o reconhecimento da incerteza e da indeterminação por parte do educador que busca elucidar a construção social da realidade indissolivelmente ligada às visões de mundo, às identidades sociais e culturais, às hegemonias e contra-hegemonias que são, nos mais variados graus, determinações complexas.

5 . BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção e a socialização do conhecimento no campo educacional, principalmente com envolvimento de pesquisadores das epistemologias pedagógicas, vêm apontando a necessidade de adotarmos a transdisciplinaridade como abordagem interpretativa dos fenômenos complexos, em uma tentativa de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos compartimentalizados por elas produzidos, e de apontar novas formas de organização, produção, difusão e transferência de saberes e práticas capazes de transformar as relações entre os seres humanos e o ambiente que os cerca e do qual somos partes constituintes. Essa necessidade advém do caráter dialógico da realidade social que é, simultaneamente, una e diversa, e da natureza intersubjetiva de sua apreensão pelos sujeitos que têm limites para compreender o caráter complexo da realidade. O questionamento feito por jovens aprendizes sobre o significado e a importância dos conteúdos curriculares em suas vidas demonstra a necessidade de uma formação que ressalte o caráter poético da ciência e do ser humano, traduzido no trabalho da problematização e no ensino para a compreensão da totalidade. Amit Goswami (2008) confirma essa necessidade ao salientar que o atual sistema educacional se baseia excessivamente na resolução artificial de problemas desconectados da realidade. A construção de um paradigma educacional que contemple múltiplas percepções e, conseqüentemente, múltiplos níveis de realidade ancora-se nas infinitas possibilidades do desconhecido e do processo de conhecer.

Essa formação é necessária para se levar a termo uma nova práxis que, na concepção de Morin & Ciurana (2007), pressupõe um movimento de absorção da herança histórica e das experiências individuais e coletivas, assim como, de um agir crítico sobre os saberes produzidos, os valores que os mantém e os modos de praticá-los, com vistas a reorientar e a projetar os caminhos investigatórios.

Na atual conjuntura disruptiva em que o mundo se encontra, com a perspectiva do fim do ciclo histórico, que nem sempre assume a forma de um alvorecer virtuoso, cumpre percorrer caminhos jamais trilhados para alcançar um lugar desconhecido. Nessa travessia, torna-se prudente manter a consciência desperta pois, até que uma nova se imponha, a desordem é senhora.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Augusta Thereza de; PHILLIPI Jr., Arlindo; SOMMERMAN, Américo; Souza, Aparecida Magali; FERNANDES, Valdir. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia e Inovação**. Arlindo Phillipi Jr, Antonio José Silva Neto, Editores. Barueri, SP: Manole, 2011, pp. 3-68.

ALVES, Railda F.; BRASILEIRO, Maria do Carmo E.; BRITO, Suerde M. de O. Interdisciplinaridade: um conceito em construção. **Episteme**, Porto Alegre, n. 19, p. 139-148, jul./dez. 2004.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Autores Associados, Campinas, 1998.

BOHR, Niels. **Física atômica e conhecimento humano: ensaios 1932-1957**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema. In: **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FURTADO, Juarez Pereira. **Equipes de referência: arranjo institucional para potencializar a colaboração entre disciplinas e profissões**. São Paulo: UNESP, 2007 (mimeo).

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo, Cortez, 1992.

GOSWAMI, Amit. **Criatividade quântica: despertar o nosso potencial criativo**. São Paulo : Aleph, 2008.

JANSTSCH, A. P. Vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l'enseignement et l'innovation. In: APOSTEL, L. et al. **L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités**. Paris: Ceri/OCDE, 1972, p. 92-125.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio Roger. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

_____. Para uma educação e aprendizagem transdisciplinar. In: BASSIT, Ana Zahira (Org.). **O interdisciplinar: olhares contemporâneos**. São Paulo: Factash Editora, 2010.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Relatório do Desenvolvimento Humano: **A verdadeira riqueza das nações: vias para o desenvolvimento humano**, 2010.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Dialética do conhecimento**. São Paulo: Brasiliense, 1963.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

STRIEDER, Roque. **Educar para a iniciativa e a solidariedade**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

DA SILVA, O Paradigma Transdisciplinar: uma perspectiva metodológica para a pesquisa ambiental. IN: PHILIPPI Jr., Arlindo et al. **A Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus Editora, 2000.

A FORMAÇÃO SUPERIOR DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DOS DADOS DO CENSO ESCOLAR

Data de submissão: 16/03/2020

Data de aceite: 26/03/2020

Paulo César Goglio

Universidade Federal da Paraíba,
Centro de Educação,
Departamento de Fundamentação da Educação
João Pessoa – PB
<http://lattes.cnpq.br/6014136500691921>

Dayse das Neves Moreira

Universidade Federal da Paraíba,
Centro de Ciências Agrárias,
Departamento de Química e Física
Areia – PB
<http://lattes.cnpq.br/0161193498921169>

RESUMO: O presente texto aborda a importância da formação inicial dos professores para a melhoria da educação básica, tendo como base os dados do censo escolar do ano de 2017 a respeito do percentual de professores das escolas brasileiras que têm curso de nível superior e os que efetivamente possuem a habilitação para o exercício no magistério da educação básica. Nossas discussões se concentram na análise dos dados gerais, em âmbito nacional, que à primeira vista revelam um cenário menos pessimista em relação ao quantitativo de docentes com formação em nível superior, porém o exame dos dados de maneira regionalizada mostra grandes

diferenças entre as regiões do país, sobretudo no Norte e Nordeste onde há maior deficiência de professores formados em curso de nível superior e com habilitação para o exercício da docência nos componentes curriculares da educação básica. As informações sobre o censo escolar que examinamos estão disponíveis no site do Inep.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; habilitação para o magistério; censo escolar.

HIGHER FORMATION OF BASIC EDUCATION
TEACHERS: AN ANALYSIS OF THE SCHOOL
CENSUS DATA

ABSTRACT: The present text approaches the importance of the teacher initial formation towards the basic education improvement, considering the school census of 2017 year as the data base to obtain the Brazilian school teacher percentual that have higher educational course and have effectively qualification to act in the basic education teaching. Our discussions are concentrated on the general data analysis, in the national context, which in a first view reveal a lower pessimist scenario regarding the teachers amount with higher education formation, although a regionalized data analysis shows great differences among the country regions,

mostly North and Northeast, where there are a lack of teachers with higher education and qualification to teach curricular components of basic education. Information about the school census data analyzed herein are available in the Inep website.

KEYWORDS: teacher formation; teaching qualification; school census.

1 . INTRODUÇÃO

Um dos aspectos fundamentais para a melhoria da educação básica no Brasil é a formação dos professores. Esse entendimento é consenso entre educadores e pesquisadores da área e tem sido alvo de análises e discussões realizadas por diversos autores e entidades voltados ao assunto (ALVES, PINTO, 2011; CARVALHO, 2018; GATTI, BARRETO, 2009; GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011; MATIJACIC, 2017; UNESCO, 2004; GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 2015), assim como também se constitui em recomendação registrada nos relatórios de avaliação educacional de âmbito nacional e internacional, como, por exemplo, o da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE - (2014). Porém, não obstante aos esforços governamentais (particularmente aqueles realizados no período compreendido do início dos anos 2000 a aproximadamente 2015), voltados para a formação de professores da educação, o censo escolar brasileiro revela que ainda há uma grande lacuna na formação dos professores.

Uma análise acurada dos dados do censo escolar de 2018, no que diz respeito aos professores, mostra que uma grande parte desses profissionais não possui curso de formação universitária, sobretudo nas regiões Nordeste e Norte e nas áreas rurais de boa parte do país, o que contribui para a situação de precariedade do processo de escolarização da população e contraria o que estabelece a Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que prevê a formação de todos os professores da educação básica em nível superior.

O PNE 2014-2024 considera a necessidade da atuação, em regime de colaboração, da União, estados, Distrito Federal e municípios para o estabelecimento de uma política nacional de formação de professores, visando a formação inicial, como também a continuada desses profissionais, mas, sobretudo, a formação em cursos universitários. O documento, com base nos dados de censo escolar do ano de 2013 ressalta que o percentual de professores com formação superior correspondente ao componente curricular que leciona era, naquele ano, de 50,5% (BRASIL, 2014, p. 266-268), com uma variação de 67,6% no Distrito Federal e 25,2% no estado do Maranhão. Valores, portanto, muito desproporcionais entre as diferentes regiões brasileiras e, ambos, distantes da Meta 15 do PNE.

Não obstante à importância da formação dos professores para o processo de

escolarização da população, em especial das crianças e adolescentes, sabemos que é preciso grande investimento financeiro, empenho acadêmico e legítima cooperação política entre a União e os entes federados para atingir a Meta 15 do PNE 2014-2024. Essa é uma tarefa necessária, porém hercúlea, que apresenta um histórico pouco favorável no âmbito das políticas governamentais, conforme reconhece Gatti *et al.* (2019, p. 21), “Não é de hoje que enfrentamos dificuldades em ter professores habilitados para cobrir as demandas da população escolarizável, dificuldades para oferecer uma formação sólida [...]”. As dificuldades, segundo as autoras, estão atreladas e refletem o desinteresse com que a educação básica pública foi tratada em nosso país por sucessivos governos.

A escolarização da população é uma ação fundamental para o progresso das nações nessa nova ordenação mundial em que vivemos, cujas principais características são o maciço uso dos recursos tecnológicos de comunicação e o aumento da produção de bens e serviços por meio do capital privado. Além disso, também podemos considerar, por um lado, a liberdade à diversidade e pluralidade étnica, cultural e individual e, por outro lado, quase contraditoriamente, o aumento das manifestações de xenofobia e intolerância às liberdades das minorias. Nesse contexto, a atuação e a formação do professor se tornam assunto de grande interesse de todos os setores sociais, dada a importância desse profissional como um dos personagens centrais na tarefa de educar as futuras gerações para conviver nesse cenário de relações humanas.

Não somente pesquisadores de universidades e de outras instituições envolvidas e preocupadas com a educação, como, cada vez mais, entidades ligadas a estudos sociais e econômicos têm se voltado para a formação dos professores em âmbito mundial, como é o caso da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Tais organismos que, em função de seu alcance geográfico e de suas ações de repercussão global, têm o poder de influenciar na formulação de políticas governamentais dos países, uma vez que apresentam tendências mundiais necessárias para o modo de produção e vida globalizados. É consenso, portanto, entre educadores, pesquisadores e entidades voltados para a investigação sobre o fenômeno educacional que a melhoria da qualidade da formação dos professores é um aspecto fundamental para o processo de escolarização básica da população. (ALVES, PINTO, 2011; CARVALHO, 2018; GATTI, BARRETO, 2009; GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011; MATIJACIC, 2017; UNESCO, 2004; GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 2015, ANFOPE 2012).

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), por exemplo, há muito vem manifestando sua preocupação com a formação do professor. A entidade, além de se constituir como um espaço de militância e luta de

educadores e pesquisadores da área tem apresentado propostas para a formação dos professores. Em seus documentos a Anfope não se refere à formação do professor para o desempenho de competências e habilidades, mas uma formação que tem como pressuposto a valorização profissional da educação, a profissionalização do magistério e o profissionalismo docente, a responsabilidade com a escola, a conscientização do professor para a transformação social e emancipação do cidadão para a vida em coletividade. O movimento pela formação do professor no Brasil encabeçado pela Anfope, perpassa as reformas e as políticas educacionais implementadas por diferentes governos. É uma luta que visa a valorização dos professores, não o sistema meritocrático, mas a formação continuada, salário digno, plano de carreira, boas condições de trabalho, carga horária compatível com as necessidades da profissão e, fundamentalmente, a liberdade de cátedra. Em seu histórico percurso de trabalho, reivindicações e lutas, a entidade tem defendido a criação de um Subsistema Nacional Público de Formação de Professores, que possa contribuir de fato para a construção de um Sistema Nacional de Educação, conforme consta na Constituição Federal de 1988, visando favorecer “[...] a articulação de políticas de formação e de valorização de professores por todos os entes federados, em conformidade com o regime de colaboração e cooperação” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2012, p.10-11).

O que se pretende, portanto, é que a formação do professor se efetive como uma política de estado, com a responsabilidade total do poder público, tendo como perspectiva um sistema integrado nacionalmente com base na unidade de escola e formação docente, coerência e articulação com os entes federados, e pluralidade de contextos e necessidades (FREITAS, 2012). A autora registra que a partir do ano de 2003 houve uma preocupação do governo federal que apontava para a construção de um sistema nacional de formação de professores de forma articulada com os entes federados, sobretudo com a criação de marcos legais e institucionais. Ela também registra que o Ministério da Educação (MEC), embora tardiamente, se incumbiu da responsabilidade da formação de professores e, dessa forma, entre vários documentos legais instituiu o Decreto nº 6.755, de 2009, que estabelece a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, materializando, dessa forma, reivindicações e princípios históricos há muito tempo reivindicados pelos movimentos organizados relativos à formação de professores (FREITAS, 2012, p. 211-212).

Não obstante aos esforços empreendidos pelo poder público, em torno da formação dos professores da educação básica, nomeadamente aqueles apresentados em âmbito federal entre o início dos anos 2000 a 2015, bem como das lutas e reivindicações dos movimentos das entidades educacionais ao longo dos anos, é importante discutir como está a situação atualmente. O MEC, por meio do Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), divulgou no ano de 2018 os dados do censo escolar relativos a 2017 e no relatório síntese, denominado de notas estatísticas, há o registro de que 78,4% dos professores da educação básica possuem formação em curso superior. Considerando que a educação básica compreende três níveis de ensino, assim como a ampla dimensão e as diferentes realidades do país, importa saber como esse percentual está distribuído, ou seja, qual a quantidade de professores com formação em nível superior em cada região e em cada seguimento de ensino.

2 . METODOLOGIA

Os dados examinados constam no censo escolar relativos ao ano de 2017, publicados no site do Inep em 2018. Os documentos consultados são as ‘Notas Estatísticas’ e o quadro em pdf sobre o ‘Percentual de Funções Docentes com Curso Superior, Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação – 2017’. A análise procurou estabelecer uma comparação entre o percentual estatístico geral de professores com curso superior, em relação aos percentuais por nível de ensino (educação infantil, fundamental e médio) e por regiões e estados do Brasil. A perspectiva da análise é comparativa e visa evidenciar as discrepâncias de nível de formação que possuem os professores da educação básica no âmbito dos espaços geográficos do país e dos níveis escolares.

3 . RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme registrado no relatório de ‘Notas Estatísticas’ do censo escolar relativo ao ano de 2017, do Inep, “[...] 2,2 milhões de docentes atuam na educação básica brasileira [...] 78,4% [...] possuem nível superior completo. Desses docentes com graduação, 94,7% têm curso de licenciatura” (BRASIL, 2018, p. 14-15). Esses dados constituem a média do quantitativo de professores, os percentuais por região e níveis estão registrados no quadro 1 abaixo. Os valores apresentados no referido quadro, embora revelem que ainda não tenhamos atingido o ideal de 100% do quadro docente da educação básica do país com formação realizada em cursos universitários – o que é importante para a melhoria da educação, além de ser uma recomendação dos organismos internacionais e uma meta estabelecida no Plano Nacional de Educação -, o olhar menos investigativo pode considerar que a situação não seja muito ruim, uma vez que há no ensino médio mais de 90% de professores com formação em nível superior; no ensino fundamental pelo menos 70% deles; e na educação infantil mais de 60% com essa formação. Dessa forma, se poderia conjecturar que, considerando

a complexidade dos saberes escolares em cada nível de ensino, bem como a histórica fragilidade de desenvolvimento econômico e social de algumas regiões brasileiras, como as do Norte e Nordeste nomeadamente, a situação é satisfatória. Essa interpretação comum, no entanto, é ingênua, pois os dados são muito gerais, é preciso examinar como eles foram compostos e relativizá-los exatamente quanto ao tipo de formação superior, nível de ensino e região geográfica e a adequação da formação ao componente curricular que leciona.

Quadro 1- Percentual de professores com formação em nível superior

Abrangência	Educação infantil	Ensino Fundamental			Ensino Médio
		1º ao 5º	6º ao 9º	Total	
Nacional	67,8	77,0	86,6	82,1	93,8
Centro-Oeste	81,7	88,4	90,3	89,4	92,7
Nordeste	50,7	61,5	75,6	69,3	90,2
Norte	61,9	71,3	77,4	74,9	95,7
Sudeste	74,7	83,4	94,0	88,7	95,1
Sul	70,4	86,6	93,7	90,5	94,9

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados do censo escolar de 2017.

O primeiro aspecto que destacamos para análise diz respeito aos professores sem a formação superior em licenciatura, ou seja, aqueles que possuem formação em nível superior, mas em cursos que não os preparam para ser professores (bacharelados ou tecnólogos). Embora o percentual daqueles que estejam nessa condição constitua uma pequena fração (4,2%), no universo de 2,2 milhões não é desprezível, pois são cerca de 100 mil deles atuando sem ter a formação adequada, o que merece atenção quanto sua prática pedagógica e percepção de docência. Sobre isso, é preciso considerar que a educação escolar se configura como um campo de estudo e investigação próprio. Trata-se de uma ciência consolidada em uma base lógica de fundamentos e práticas que são constantemente testadas e analisadas quanto sua pertinência e validade e que precisam ser de conhecimento dos professores. Não podemos entender a educação escolar ancorada nos primórdios do seu surgimento, em que o ensino era conduzido por quem conhecia os saberes, isto é, quem possui o conhecimento de alguma coisa, pode ensinar o que sabe. Para ensinar é necessário entender do processo de aprendizagem, das relações escolares, da importância da ação avaliativa, da interação pedagógica com os recursos e com os sujeitos envolvidos no processo.

No que se refere ao nível de ensino (educação infantil, fundamental e médio), é possível notar, no quadro 1, que a maior concentração de professores com nível superior está no ensino médio (93,8%); seguido do ensino fundamental 82,1% (86,6% anos finais e 77% anos iniciais); e 67,8% na educação infantil (66,6% creche e 69,3% pré-escola). O que se observa, com esses dados, é que quanto menor a faixa etária dos estudantes, menor a exigência formativa dos professores. Fato que está relacionado à histórica desvalorização do trabalho docente que atua nos primeiros momentos da escolarização. Destacamos então, o caso da educação infantil, cujo

problema é mais acentuado, pois até meados dos anos de 1990, antes da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional nº 9.394/96 esse nível de ensino não constava como parte da educação básica. Somente com a referida lei é que ele passou a constar como tal, assim como se instituiu a obrigatoriedade da formação mínima de magistério de nível médio para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o que se mantém dessa forma até os dias atuais, embora entidades como a Anfope venham defendendo veementemente a formação do professor necessariamente no ensino superior e exclusivamente nos cursos de licenciatura. Podemos considerar que os cursos de formação de professores em nível médio praticamente não existem mais, o que não significa que muitos professores em atuação só possuam essa formação. Os esforços do governo federal nos anos de 2003 a 2015 em implementar políticas visando oferecer formação superior para esses profissionais ameniza o percentual que poderia ser ainda mais baixo de professores sem curso superior.

Quanto ao percentual de professores com curso superior no país, é notório que a maior parte dos 78,4% registrados pelo censo escolar de 2017 está nos grandes centros urbanos e em áreas geográficas onde ocorreu maior industrialização, como a Sudeste, por exemplo. Dessa maneira, a zona rural, com menor quantidade de professores, tem o menor percentual deles com formação superior, sobretudo na educação infantil (52,8%). Em relação à região geográfica, o Nordeste aparece com o menor percentual de professores com nível de formação superior em todas as etapas da escolarização, na educação infantil, por exemplo, são apenas 50,7%. Na sequência de menor quantidade estão localizadas as regiões Norte (61,9%), Sul (70,4%), Sudeste (78,4%) e Centro Oeste (81,7%). Outro aspecto observado é que as escolas privadas concentram o maior percentual de professores sem curso superior. Assim, o quantitativo de profissionais atuando na educação infantil, sem curso superior na rede privada do Nordeste é de 35,5% na zona urbana e 28,7% na zona rural. Aspecto que preocupa, uma vez que a rede privada detém mais de 27% das matrículas dos estudantes dessa faixa etária, isso representa 2,3 milhões de alunos.

A soma de professores que não possui formação em nível superior com a parcela que tem essa formação, porém não em licenciatura é significativa em algumas regiões, como no estado do Maranhão que, nos anos iniciais do ensino fundamental, atinge 47% dos mais de 34 mil profissionais. Em Pernambuco o percentual é de 46%, em Alagoas 44%, na Bahia 46%. Esses números se referem ao estado de maneira geral, considerando as áreas urbanas e rurais, mas se elegermos somente essas últimas o quantitativo de professores com formação em nível superior em cursos de licenciaturas diminui significativamente em determinadas regiões. Além disso, outro aspecto que aumenta o percentual de professores sem formação

adequada diz respeito à relação entre a formação realizada em curso de licenciatura e o componente curricular que lecionam. Os quadros 2 e 3 abaixo mostram os percentuais de professores brasileiros que possuem formação específica para atuar no magistério, seja em curso de licenciatura ou em curso de bacharelado com curso de formação pedagógica (conforme previa o inciso II do artigo 9º das diretrizes curriculares nacionais para a formação dos professores, instituídas pela resolução número 1 de 2015, do Conselho Nacional de Educação e, atualmente, contemplado no artigo 21 da resolução 2 de 2019).

Percebemos, nos referidos quadros, que em âmbito nacional o percentual de professores com efetiva formação para a docência, denominados de habilitados, fica em torno de 60%, considerando nesse montante aqueles que não são originalmente egressos de cursos de licenciatura e sobre os quais o censo escolar não apresenta quantitativo. O volume nacional é alavancado em função dos percentuais das regiões Sul e Sudeste, pois se olharmos o quadro 3, que apresenta o percentual por região do país, podemos constatar que o Norte e o Nordeste têm os índices mais baixos de professores habilitados, em torno de 40%, o que revela a carência e desigualdade no Brasil. Associado a esse quadro, é preciso considerar ainda a situação de professores habilitados, que lecionam o componente curricular para o qual obtiveram a formação em nível superior, mas, em função da necessidade de completar sua carga horária de trabalho visando os vencimentos necessários ao seu sustento financeiro, assumem aulas de componente curriculares para os quais não tem habilitação, como, por exemplo, professores de matemática lecionando física, química, biologia etc. Essa situação também não aparece no censo educacional, porém é a realidade em determinados contextos sociais, onde a quantidade de escolas ou turmas de alunos não é suficiente para que o professor tenha carga horária de trabalho para receber salário suficiente para seu sustento.

Quadro 2 - Formação do professor vs componente curricular que leciona (nacional)

Formação/Nível Escolar	Educação Infantil	Ensino Fundamental			Ensino Médio
		1º ao 5º	6º ao 9º	Total	
Licenciatura (ou bacharelado com formação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona	48,1	60,6	49,9	55,7	61
Bacharelado (sem formação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona	0,4	1	2,1	1,5	3,1
Licenciatura (ou bacharelado com formação pedagógica) em área diferente da disciplina que leciona	18,6	10,7	28,3	18,7	23,6
Com formação superior não considerada nas demais	3,8	3,3	4,9	4,1	6,5
Sem formação superior	29,1	24,4	14,8	20	5,8

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados do censo escolar de 2017.

Quadro 3 - Formação do professor vs componente curricular que leciona, por região

Região do Brasil	Formação/Nível Escolar	Educação Infantil	Ensino Fundamental			Ensino Médio
			1º ao 5º	6º ao 9º	Total	
Centro Oeste	Licenciatura (ou bacharelado com formação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona	56,4	57,2	41,6	47,9	58,4
	Bacharelado (sem formação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona	0,4	0,2	0,4	0,3	0,9
	Licenciatura (ou bacharelado com formação pedagógica) em área diferente da disciplina que leciona	21,9	20,0	44,7	34,8	33,6
	Com formação superior em outras áreas	4,3	1,9	2,4	2,2	3,2
	Sem formação superior	17,0	20,7	10,9	14,8	3,9
Nordeste	Licenciatura (ou bacharelado com formação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona	38,2	45,1	32,0	38,8	50,5
	Bacharelado (sem formação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona	0,3	0,6	0,7	0,6	1,3
	Licenciatura (ou bacharelado com formação pedagógica) em área diferente da disciplina que leciona	11,2	12,0	37,0	24,0	31,6
	Com formação superior em outras áreas	2,7	2,7	6,5	4,5	7,6
	Sem formação superior	47,6	39,6	23,8	32,1	9,0
Norte	Licenciatura (ou bacharelado com formação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona	49,0	58,9	38,4	48,8	61,9
	Bacharelado (sem formação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona	0,3	0,4	0,6	0,5	0,6
	Licenciatura (ou bacharelado com formação pedagógica) em área diferente da disciplina que leciona	12,5	8,9	31,6	20,1	25,1
	Com formação superior em outras áreas	3,0	3,4	4,5	3,9	8,8
	Sem formação superior	35,2	28,4	24,9	26,7	3,6

Sudeste	Licenciatura (ou bacharelado com formação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona	50,7	67,3	66,5	66,9	66,5
	Bacharelado (sem formação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona	0,4	1,6	3,3	2,3	4,0
	Licenciatura (ou bacharelado com formação pedagógica) em área diferente da disciplina que leciona	21,3	9,4	20,1	14,0	19,0
	Com formação superior em outras áreas	4,8	4,2	4,5	4,3	6,2
	Sem formação superior	22,8	17,5	5,6	12,5	4,3
Sul	Licenciatura (ou bacharelado com formação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona	49,7	71,1	65,6	68,7	70,0
	Bacharelado (sem formação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona	0,4	1,0	1,0	1,0	1,0
	Licenciatura (ou bacharelado com formação pedagógica) em área diferente da disciplina que leciona	21,0	12,3	24,4	17,7	20,3
	Com formação superior em outras áreas	2,6	2,5	2,6	2,5	3,3
	Sem formação superior	26,3	13,1	6,4	10,1	5,4

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados do censo escolar de 2017.

4 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constante melhoria da qualidade da formação inicial e continuada dos professores para a educação escolar das gerações é fundamental e deve ser um compromisso direto do poder público e das instituições formativas, principalmente públicas. Para que isso se efetive como política permanente são necessários investimentos financeiros, empenho acadêmico e legítima cooperação política entre a União e os entes federados. A Meta 15 do Plano Nacional de Educação de 2014, que registra a necessidade de atingir 100% de professores com curso superior e habilitação para o magistério é compromisso dessas instâncias com a sociedade. Trata-se de uma meta imprescindível, porém uma tarefa hercúlea considerando nosso histórico desalentador nas políticas públicas que invariavelmente são condicionadas aos interesses particulares dos governantes. “Não é de hoje que enfrentamos dificuldades em ter professores habilitados para cobrir as demandas da população escolarizável, dificuldades para oferecer uma formação sólida [...]” (GATTI *et al.*, 2019, p. 21). As dificuldades, segundo as autoras, estão atreladas e refletem o desinteresse com que a educação básica pública foi tratada em nosso país por

sucessivos governos.

Durante os anos de 2003 a 2015, marcado por governos mais alinhados com as necessidades do sistema educacional, presenciamos expressivas implementações de políticas voltadas para a formação de professores. Isso se efetivou sob a forma de variadas ações como, a elevação no número de vagas nos cursos de licenciatura, ampliação do acesso ao ensino superior, parceria com estados e municípios para a formação inicial de professores em exercício, incentivos financeiros na forma de bolsas de estudos para o ingresso e permanência de estudantes nos cursos de licenciatura, instituição piso salarial nacional para os professores. Não obstante aos esforços governamentais que aludimos acima, os dados do censo escolar de 2017, relativos ao nível de formação dos professores, revelam que ainda estamos longe de atingir a Meta 15 do PNE de 2014. Além disso, eles também colocam à vista as significativas discrepâncias regionais sobre o tema. Não bastasse este cenário, o atual momento se apresenta com posturas ideológicas, políticas e econômicas no âmbito governamental que dificultam o diálogo com os entes federados e com as instituições públicas formadoras de professores. Tudo isso associado à necessidade em promover reforma tributária e fiscal no país, cujas consequências são, entre outros aspectos, cortes nos gastos públicos e diminuição de investimentos sociais, sobretudo naqueles que se destinam à população mais pobre, como a educação pública e, conseqüentemente, à formação de professores.

REFERÊNCIAS

ALVES, T; REZENDE PINTO, J. M. R. de. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, nº 143, p. 606-639, maio/ago., 2011

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Anfope). **Documento final XVI Encontro Nacional da Anfope**. Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: PNE, Sistema Nacional na CONAE/2014 e Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente. Anfope: Brasília, 2012.

CARVALHO, M. R. V. de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília: Inep/MEC, 2018. Série Documental – Relatos de Pesquisa, nº 41. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473981>. Acesso em 20 jan., 2019.

FREITAS, H. C. L. de. Federalismo e formação profissional. Por um sistema unitário e plural. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 211-225, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/203/370>>. Acesso em 10 mai., 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Inep. **Censo Escolar 2018**. Notas Estatísticas. Brasília-DF: Inep, 2017. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf>. Acesso em: 20 mai., 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Inep. **Percentual de Funções Docentes com Curso Superior, Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação - 2017**. Brasília-DF: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 20 mai., 2018.

GATTI, B. A. (Org.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: Unesco, 2009.

_____; SÁ BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

_____; SÁ BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. **Trabalho docente na educação básica no Brasil**. Fase II. Relatório de Pesquisa. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Gestrado, 2015. Disponível em: < http://www.gestrado.net.br/images/pesquisas/3/Relatorio_Gestrado_TDEBBII.pdf>. Acesso em: 20 jan., 2019.

MATIJASCIC, M. Professores da educação básica no Brasil: **condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração**. Brasília, DF: Ipea, 2017. Textos para Discussão. Disponível em: < http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30338>. Acesso em: 20 jan., 2019.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Professores são importantes**. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. OCDE/Moderna: São Paulo, 2006.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Unesco, 2004.

O PIBID E A DISCRICIONARIEDADE DOS IMPLEMENTADORES

Data de submissão: 16/03/2020

Data de aceite: 26/03/2020

Paula Arcoverde Cavalcanti

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Salvador-Bahia

<http://lattes.cnpq.br/7808313507417916>

RESUMO: Este trabalho visa compreender a ação discricionária dos implementadores do subprojeto denominado de PIBID-GEO e que foi implementado no período de 2014 a 2018 em um Colégio Estadual do Ensino Fundamental II a partir da observação direta e assistemática, durante o processo de implementação. O debate é fundamentado na Análise de Políticas e no Ciclo de Política como ferramenta analítica virtualmente construída e gira em torno da implementação como um processo contínuo de reformulação da política pública a partir da ação discricionária dos implementadores burocratas do nível de rua. Observou-se que as decisões dos implementadores e determinado ‘grau de manobra’ – a discricionariedade – são fundamentais para que a política pública seja efetivamente “materializada” no nível da instituição de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas. Implementação. Discricionariedade.

THE PIBID AND THE DISCRETION OF THE IMPLEMENTERS

ABSTRACT: This article aims to understand the discretionary action of the subproject implementers called PIBID-GEO, that was implemented in the period from 2014 to 2018 in a State College of Elementary Education II, from direct and attendant observation, during the implementation process. The debate is based on Policy Analysis and the Policy Cycle as a virtually constructed analytical tool and revolves around implementation as a continuous process of reformulation of public policy from the discretionary action of the street-level bureaucratic implementers. It was observed that the decisions of the implementers and determined ‘maneuverability’ – the discretion – are fundamental for public policy to be effectively “materialized” at the level of the educational institution.

KEYWORDS: Public Policies. Implementation. Discretion

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) faz parte da Política Nacional de Formação dos Profissionais da

Educação Básica, do Governo Federal através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a partir da parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES) e a Rede Pública de Ensino (Municipal, Estadual ou Federal). Segundo os dispositivos legais visa fomentar o aperfeiçoamento da formação inicial à docência a partir da inserção dos licenciandos na instituição escolar nos diversos níveis da Educação Básica.

Esse Programa é aqui entendido como política pública e materializado através de projetos e subprojetos onde são traçados os objetivos, ações, estratégias, atividades, resultados etc. O subprojeto em tela, intitulado PIBID-GEO foi implementado de 2014 a fevereiro de 2018 pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em um Colégio Estadual. Durante esse período as atividades foram sendo ‘mudadas’, substituídas ou não implementadas etc. Essa realidade nos fez questionar de que forma os implementadores atuavam? Existiam fatores que pressionavam os implementadores e, conseqüentemente, atividades propostas pelo projeto eram desvirtuadas?

Portanto, o presente trabalho visa compreender a ação discricionária dos implementadores do PIBID-GEO e partiu da necessidade de dedicar mais atenção ao que muitos autores denominam de “elo perdido” da ação pública: o momento da implementação das políticas públicas.

2 . O LÓCUS INVESTIGATIVO E ESBOÇOS METODOLÓGICOS

O PIBID-GEO em tela foi composto por 01 Coordenadora de Área (IES), 03 Supervisoras da instituição de ensino, 15 Bolsistas de Iniciação à Docência (IDs), implementado em um Colégio Estadual, Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), tempo integral (matutino e vespertino), com aproximadamente 160 alunos, 01 Diretora, 01 Vice-Diretora, 02 Coordenadoras Pedagógicas, 17 funcionários (porteiros, auxiliares, cozinheiras etc.).

No referido subprojeto cada Bolsista ID atuava por 4h semanais na implementação das atividades denominadas de “oficinas pedagógicas” que foram elaboradas coletivamente e, virtualmente, quando eram solicitados pela gestão do Colégio. Essas oficinas abordavam várias áreas do conhecimento da área geográfica e temas transversais tais como: gênero, identidade e pertencimento etc.

Para atingir o objetivo da pesquisa utilizou-se a técnica de observação direta e assistemática no período de agosto de 2016 a dezembro 2018 durante a implementação e acompanhamento das atividades do subprojeto dentre elas: visitas e participação nos eventos de cunho cultural e pedagógico do colégio; reuniões com a comunidade escolar; planejamento pedagógico e relato dos Bolsistas IDs e Supervisoras etc. Não houve, contudo, a preocupação em estabelecer um roteiro prévio para a obtenção de dados. “A técnica de observação pode ser muito útil

para a obtenção de informações. Mais do que perguntar, podemos constatar um comportamento” (PRODANOV e FREITAS, p.103, 2013).

Para efeito de análise foram considerados como implementadores os Bolsistas IDs e as Supervisoras da “escola parceira” tendo em vista que interagem diretamente com o público alvo e “colocavam em prática ou executavam” (SUBIRATS *et al* 2012) o PIBID-GEO.

3 . ALGUNS DELINEAMENTOS: DA POLÍTICA PÚBLICA À DISCRICIONARIEDADE

A Análise de Políticas (*Policy Analysis*) é entendido como um procedimento analítico capaz de reconstruir a política pública com o objetivo de identificar, dentre os diversos aspectos, os atores que influenciam o processo de elaboração das políticas públicas e de esclarecer quais os interesses, valores, posições e objetivos desses atores. Segundo Serafim e Dias (2011, p.322) a análise de políticas é um

[...] conjunto de observações de caráter descritivo, explicativo e normativo acerca das políticas públicas que correspondem, respectivamente, às perguntas a respeito de “o que/como é?”, “por que é assim?” e “como deveria ser?”

A partir desse arsenal teórico o PIBID é compreendido como sendo resultado de determinada *politics* (processo político, jogo de poder etc.) (CAVALCANTI, 2012). Sua dimensão *policy* ou *public policy* (política pública) é a ação concreta “materializada pelo Estado” através da implementação de projetos e subprojetos (objetivos, ações, estratégias, atividades, resultados etc.) no nível micro do sistema de ensino – instituição escolar/escola parceira – atendendo a um público alvo específico.

Como política pública o PIBID pode ser modelizado através de um Ciclo de Política (*Policy Cycle*) composto de maneira geral por três momentos: formulação, implementação e avaliação (FREY, 2000; RÖTH-DEUBEL, 2010; CAVALCANTI, 2012). Ou seja, o Ciclo da Política é muito mais um dispositivo analítico para o estudo de uma dada política, intelectualmente construído, para fins de modelização, ordenamento, explicação e prescrição do que um fenômeno concreto.

Vale assinalar que o modelo heurístico do *policy cycle* é um tipo puro idealizador do processo político, na prática dificilmente este se dá de pleno acordo com o modelo. Porém, o fato de os processos políticos reais não corresponderem ao modelo teórico não indica necessariamente que o modelo seja inadequado para a explicação desses processos (FREY, 2000, p. 226).

Portanto, teoricamente, depois da política ser formulada inicia-se a sua implementação, mediante órgãos e mecanismos existentes ou especialmente criados (edital, seleção de bolsistas etc.) pela gestão pública para que seja materializada no nível mais concreto. De acordo com a *Policy Analysis*, a formulação, implementação e avaliação acontecem simultaneamente e interferem umas às outras, em um movimento de constante retroalimentação. Ou seja, a implementação é um processo

contínuo e interligado ao momento de formulação.

O processo de implementação pode ser abordado a partir do Modelo *Bottom-Up* (de baixo para cima), onde o papel dos implementadores é considerado de suma importância para o sucesso ou fracasso de uma política (CAVALCANTI, 2012).

Nessa perspectiva os implementadores – burocratas de nível de rua (*street level bureaucrats*) – que trabalham diretamente com o público alvo possuem ‘liberdade’ para alterar e adaptar a política à uma determinada realidade (LIPSKY, 1980). Essa ‘liberdade’ pode gerar decisões efetivas denominadas de “exercício de discricionariedade”, sendo que o “grau de manobra” varia em função do nível em que os implementadores se encontram na hierarquia; na proximidade e posição que ocupam em relação ao público alvo da política (CAVALCANTI, 2012; LOTTA, 2012).

A discricionariedade, no entanto, não pode ser confundida com a arbitrariedade, uma vez que os implementadores, mesmo possuidor de certo “grau de manobra” estão vinculados ou limitados quanto a maneira, objetivo, recursos etc., que disponibilizam durante o exercício discricionário. Também não pode ser considerada como uma imprevisibilidade pois o “grau de manobra” e o “poder discricionário” são até certa medida, concedidos propositadamente, para que a atuação dos implementadores se adaptem a uma situação concreta.

Deste modo, as “manobras” adotadas pelos implementadores em resposta às incertezas e pressões sofridas, vão efetivamente se tornando a política pública.

4 . A DISCRICIONARIEDADE DOS IMPLEMENTADORES

Durante o processo de implementação do PIBID-GEO foi possível notar uma complexidade de aspectos que afetavam o desenvolvimento das atividades. Um dos aspectos foi a pouca organização do trabalho escolar entendido como o desenvolvimento e a interrelação de todos os elementos pedagógicos e de gestão (recursos, atividades teórico-práticas etc.) que viabilizam de forma congruente a realização do processo educativo.

A dificuldade em organizá-lo pode ter sido favorecida, por exemplo, pela rotatividade de gestores que, conseqüentemente, além de causar um “descompasso” na organização e desenvolvimento do trabalho escolar de maneira geral, também afetava as atividades – oficinas pedagógicas – do PIBID-GEO uma vez que o cada gestor tinha a intenção em praticar uma gestão que refletisse sua “personalidade”, sua “agenda” etc.

Nesse sentido era imperativo que os implementadores – Bolsistas IDs e Supervisoras – invariavelmente redimensionassem, substituíssem ou até mesmo não implementassem o que havia sido estabelecido em função dos problemas provocados

pelos “incêndios” no cotidiano escolar e, em muitos casos, os Bolsistas IDs eram convocados a ajudar a controlar o “fogo”.

Desta forma, os implementadores ao ajudarem a contornar os problemas provocados pela desorganização do trabalho pedagógico implementando algo que não estava previsto, por um lado alteravam as atividades do PIBID-GEO e, por outro lado, criavam outros mecanismos para tentarem implementar o que tinha sido programado no subprojeto. Como a realidade dentro de uma instituição escolar é complexa, onde são apresentados cotidianamente novos desafios, os implementadores precisavam responder rapidamente e oferecer uma resposta condizente.

Todavia, ao assumirem a responsabilidade da implementação as “manobras” eram consideradas naturais e necessárias visto que os constantes “incêndios” os “forçavam ao exercício da discricionariedade”. Essas “manobras”, por conseguinte, produziam um efeito cascata e afetavam a implementação do PIBID-GEO. Desta forma, o efeito da discricionariedade causava um impacto direto em como a política pública vai sendo implementada, ocasionando assim um (re) ajuste entre o que foi proposto e o que foi efetivamente materializado no nível micro, mas também, uma reorientação da mesma.

No entanto, mesmo diante dessa realidade, acreditamos que os implementadores — Bolsistas IDs e Supervisoras — ao agirem discricionariamente, não tinham a compreensão de que ao alterarem uma determinada atividade afetavam de maneira geral o PIBID-GEO e, sim, estavam atuando coerentemente para garantir o processo de implementação mesmo que desvirtuando o que foi formulado.

Isso revelou que quanto maior for a proximidade dos implementadores com o público alvo maior será o “grau de manobra” – discricionariedade - permitindo a alteração e produzindo até certo grau, uma outra política (programa, projeto etc.).

5 . ARREMATES FINAIS

A partir do estudo sobre o momento de implementação das políticas públicas é possível detectar falhas; aspectos que colaboram para uma implementação viciosa etc., uma vez que o sucesso ou fracasso pode depender da ação dos implementadores. A não preocupação com as condições da implementação aumentam a chance de uma política pública não atingir os resultados anunciados.

No caso específico do PIBID-GEO – “materializado” no nível micro do sistema de ensino – ficou evidente que os implementadores – Bolsistas IDs e Supervisoras – eram os que estavam mais perto do público alvo e, que os problemas advindos da pouca organização do trabalho escolar contribuíram para o “exercício de discricionariedade”, uma vez que a implementação é um também um processo de retroalimentação.

Nesse sentido, durante as atividades do PIBID-GEO houve a ampliação da

compreensão da instituição escolar principalmente, no que se refere a importância da organização do trabalho pedagógico e da discricionariedade dos Bolsistas IDs e Supervisoras para que seja garantido a implementação da política pública no nível da instituição pública de ensino.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, P. A. **Análise de políticas públicas**: o estudo do Estado em ação. Salvador: Eduneb, 2012.

RÖTH-DEUBEL, A. N. (ed.). **Enfoques para el análisis de políticas públicas**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas (PPP)**, n.21. p.211-259, 2000.

LIPISKY, M. **Street-level bureaucracy**: dilemmas of the individual in public service. New York: Russell Sage Foundation, 1980.

LOTTA, G. S. O papel das burocracias do nível de rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, C. A. P de. (org.) **Implementação de políticas públicas**: teoria e prática. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2012.

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

SERAFIM, M.P.; DIAS, R. de B. Conceitos e ferramentas para análise de política pública. In: BENINI, E. *et al* (org.) **Gestão pública e sociedade: fundamentos e políticas públicas de economia solidária**. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

SUBIRATS, J; KNOEPFEL, P; LAURRUE, C; VARONE, F. **Análisis y gestión de políticas públicas**. Barcelona: Editorial Planeta, 2012.

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.

REPRESENTAÇÕES DOS FORMANDOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL

Data de submissão: 10/04/2020

Data de aceite: 20/04/2020

Fábio de Oliveira

Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Ciências Humanas
Campus IX, Barreiras – Bahia

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0024799567828072>

Raquel Lima Besnosik

Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Ciências Humanas
Campus IX, Barreiras – Bahia

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9551711336577969>

RESUMO: A problematização das questões inerentes à formação de professores vem a cada dia conquistando espaço no cenário científico nacional, sobretudo pelo empenho dos grupos de pesquisa nos Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil, ora compartilhados em eventos do gênero ou disseminados em publicações da área. Outro campo de estudo que notavelmente vem ascendendo é a pesquisa sobre os saberes docentes. Diante deste cenário, este trabalho propôs fazer uma análise das representações dos formandos da turma 2014.1 do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas do Departamento de Ciências Humanas (DCH) Campus IX na cidade de Barreiras da Universidade do Estado

da Bahia (UNEB) acerca de sua formação docente e correlacionado a isso diagnosticar a apreensão do saber inerente à profissão docente, quanto aos saberes pedagógicos e específicos da área. O universo da pesquisa foi composto por 16 alunos que estavam cursando o último componente curricular pedagógico (EDC005) Estágio Supervisionado II no semestre de 2017.2. Como metodologia utilizou-se uma abordagem qualitativa para a análise do conteúdo tendo como eixo orientador a aplicação de um questionário composto por 21 perguntas. Ao avaliar as respostas verificou-se que a maioria dos pesquisados optou pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em razão da afinidade com a disciplina de Biologia. Quanto à avaliação da eficiência do currículo do curso, a maioria dos formandos não se dizem satisfeitos. Por outro lado, quanto aos conhecimentos de conteúdos específicos e pedagógicos, os entrevistados destacaram não serem suficientes para o exercício da docência. Para aproximadamente, dois terços dos formandos poucas foram às disciplinas que utilizaram metodologias diferenciadas para trabalhar os conteúdos de Biologia. Percebeu-se que os formandos não estão satisfeitos com o curso devido à desarticulação entre as disciplinas específicas e pedagógicas o que para

eles reverbera na desvalorização da licenciatura dentro do próprio curso.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Saberes docentes; Profissão docente; Estágio Supervisionado.

REPRESENTATIONS OF LICENSING COURSE FORMERS IN BIOLOGICAL SCIENCES AT THE UNIVERSITY OF THE STATE OF BAHIA ABOUT THEIR INITIAL FORMATION

ABSTRACT: The problematization of the issues inherent to teacher training has been gaining space on the national scientific scene, especially due to the efforts of research groups in the Postgraduate Programs in Education in Brazil, which are sometimes shared in events of this kind or disseminated in publications in the area. Another field of study that has been rising remarkably is research on teaching knowledge. Given this scenario, this work proposed to make an analysis of the representations of the graduates of the 2014.1 class of the major in Biological Sciences of the Department of Human Sciences (DCH) *Campus IX* in the city of Barreiras of the State University of Bahia (UNEB) about its teacher education and correlated to that diagnose the apprehension of the knowledge inherent to the teaching profession, regarding the pedagogical and specific knowledge of the area. The research universe consisted of 16 students who were taking the last pedagogical curricular component (EDC005) Supervised Internship II in the semester 2017.2. As a methodology, a qualitative approach was used for the analysis of the content having as a guiding axis the application of a questionnaire composed of 21 questions. When evaluating the responses, it was found that the majority of those surveyed opted for the Biological Sciences course because of their affinity with the discipline of Biology. As for the evaluation of the efficiency of the course curriculum, most trainees are not satisfied. On the other hand, regarding the knowledge of specific and pedagogical content, the interviewees highlighted that they are not sufficient for teaching. For approximately two-thirds of the trainees, few went to disciplines that used different methodologies to work on the contents of Biology. It was noticed that the trainees are not satisfied with the course due to the disarticulation between the specific and pedagogical subjects, which for them reverberates in the devaluation of the degree within the course itself.

KEYWORDS: Teacher training; Teaching knowledge; Teaching profession; Supervised internship.

1 . INTRODUÇÃO

Muitas pesquisas e trabalhos têm sido realizados com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e estes têm proposto que esta qualidade está intimamente ligada à formação de professores (GIL-PEREZ; CARVALHO, 1993; PEREIRA, 2000;

GUIMARÃES, 2004; MALUCELLI, 2007; KRASILCHIK, 2008).

Para autores como Pereira (2000), e Malucelli (2007), as licenciaturas, em geral, e também, neste caso, as de Ciências Biológicas, apresentam-se como cursos híbridos em que parte dos conteúdos específicos não se articula com as disciplinas de natureza pedagógica.

Sabendo-se do contingente de pesquisas voltadas à educação continuada na área do ensino de Ciências e de Biologia buscou-se neste estudo trazer à luz da discussão uma questão pouco aventada no meio acadêmico: a formação inicial sob o olhar da representação discente. Frente à grandeza e relevância do tema, mais do que tomar posições a cerca de como devem ser formados os professores, o problema investigado foi: Como acontece o processo de formação de professores de Biologia na turma 2014.1 do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no Departamento de Ciências Humanas (DCH) *Campus IX* em Barreiras?

Desta forma, este trabalho desdobrou-se em pesquisar as representações dos formandos do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UNEB-DCH/IX sobre a sua formação docente. Pretendeu-se especificamente abordar as representações dos discentes em relação ao curso, diagnosticando a apreensão dos saberes inerentes à profissão docente quanto aos conhecimentos pedagógicos e específicos e sintetizando o olhar construído pela turma 2014.1 sobre a carreira profissional.

A proposta dessa pesquisa justificou-se em trazer subsídios para possíveis adequações e contribuições para o Redimensionamento do Projeto Político Pedagógico (PPP), do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas bem como desdobramentos entre a Universidade e a Educação Básica.

2 . FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores é uma das temáticas que tem estado frequentemente presente nas discussões sobre a educação brasileira nos últimos anos (CARVALHO, 1992; PEREIRA e MARQUES 2002; ANDRADE et al. 2004; GUIMARÃES, 2004).

Para Guimarães (2004), além da importância mundial atribuída a educação, com o objetivo de constituição de nacionalidades e do ideário político-econômico, em ambiente nacional o fato de todo esse destaque concedido à educação se justifica pelo débito que o país tem com a população em oferecer uma educação escolar de qualidade para todos.

Não é longa a história dos cursos superiores para formação de professores no Brasil. A institucionalização dos primeiros cursos superiores de formação de professores começou efetivamente no Brasil na década de 1930, apresentando

como referencial a criação da Universidade do Distrito Federal, instituída em 1935 por Anísio Teixeira, onde se propôs uma escola de nível superior para formar todos os professores.

Tanto a Licenciatura em Ciências Biológicas, quanto os demais cursos de formação inicial docente, pautavam-se em um modelo formativo da racionalidade técnica. Esse modelo é uma concepção epistemológica ligada ao positivismo, que considera que a atividade profissional e, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas (GUIMARÃES, 2004).

Somente na década de 1960 surge um modelo alternativo de formação de professores o da racionalidade prática, “prático reflexivo, pois a capacidade de resolver os problemas que a prática apresenta pressupõe reflexão” (GUIMARÃES, 2002, p. 28), o qual se contrapõe ao modelo da racionalidade técnica. Nesse modelo, o professor é concebido como um profissional que dialoga com a própria prática, por meio da reflexão, e nesse processo, produz os conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente (ANDRADE et al. 2004).

Para Pereira e Marques (2002), e Pimenta (2005), nas universidades brasileiras, o modelo da racionalidade técnica, ainda não foi totalmente superado, já que as disciplinas de conteúdo específico continuam precedendo as disciplinas de conteúdo pedagógico e articulando-se pouco com a prática.

2.1 Formação de professores de biologia

A formação de professores vem sendo motivo de discussões intensas nos últimos anos em nosso país. Assim como o ensino de Ciências e de Biologia que vêm tendo uma crescente importância, sendo objetivo de diversos movimentos que buscam melhorias na qualidade do ensino (KRASILCHIK, 2000).

De acordo com especialistas (CARVALHO (1992); KRASILCHIK (1987, 2000, 2008); PEREIRA (2000) MALUCELLI (2001, 2005) a formação de professores é um dos principais indicadores para a qualidade do ensino e é uma questão fundamental a ser considerada.

As pesquisas têm apontado para uma descaracterização crescente nos cursos de licenciaturas, onde estes ocupam um lugar de menor prestígio em relação aos demais cursos. Pereira (2000), Malucelli (2001), Guimarães (2004) e ressaltam que isso não ocorre somente nas instâncias administrativas do ensino, mas também por parte dos professores e alunos do Ensino Superior, onde há uma tendência grande em menosprezar questões ligadas a formação para o magistério.

Uma síntese apresentada no estudo de Pereira (2000) apontou que os principais

dilemas presentes nas licenciaturas brasileiras são: a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, a dicotomia bacharelado e licenciatura (decorrente da desvalorização do ensino na universidade, inclusive pelos docentes da área de Educação) e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática de escolas e professores.

Para Malucelli (2001), os cursos de Biologia estão organizados de forma que a disciplina de prática de ensino é a única disciplina que propicia o elo entre as disciplinas de conteúdo específico e aquelas de conteúdo pedagógico.

2.2 Saberes necessários á prática do professor

O campo de pesquisa dos saberes docente é imenso e nos últimos vinte anos vem se desenvolvendo de maneira exponencial. No Brasil as discussões sobre esses saberes chegaram com os textos do Tardif, Lessard e Lahaye (1991).

Um dos objetivos desta pesquisa é diagnosticar a apreensão dos saberes inerentes à profissão docente, quanto aos saberes pedagógicos e específicos que possuem os formandos do curso de Ciências Biológicas da UNEB-DCH/IX, por isso esclarece-se que se refere aqui aos saberes específicos, caracterizado pelo conhecimento científico específico da área de atuação, no caso o conhecimento das disciplinas e conteúdos de Biologia, e os saberes pedagógicos, caracterizados por um conjunto de conhecimento pedagógico: teorias da educação, metodologias, técnicas de ensino, didática, políticas educacionais e outros que darão ao formando uma visão de educador de modo a contribuir com formação de sua identidade docente.

Esses saberes aqui denominados saberes docentes, ou saberes dos professores tem sido objeto de discussão por parte de um grande número de autores, dos quais destacamos Gil-Pérez e Carvalho (1993); Malucelli (2001); Guimarães (2004) e Libâneo (2004), dentre outros que têm procurado mostrar a sua importância para a formação, atuação e desenvolvimento dos professores.

Para Gil-Pérez e Carvalho (1993), as necessidades formativas do professor de Ciências perpassam pela ruptura com as visões simplistas sobre o ensino de Ciências, de maneira a conhecer a matéria a ser ensinada a fim de questionar as ideias docentes de “senso comum” sobre o ensino aprendizagem das Ciências. Preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva, com análise crítica do ensino tradicional, no intuito de saber dirigir o trabalho dos alunos apresentando adequadamente as atividades a serem realizadas. Por fim, o docente precisa saber avaliar e adquirir a formação necessária para associar ensino à pesquisa Didática.

Ainda sobre ao saberes docentes Malucelli (2001), Guimarães (2004) e Libâneo (2004), destacam, os saberes disciplinares, que referem se a conhecimentos das

ciências humanas e naturais, integrando uma cultura geral; Saberes pedagógico-didático, são aqueles referentes aos conhecimentos específicos da mediação do processo de ensino aprendizagem, são saberes relacionados à teoria a educação, ao trabalho coletivo e aos princípios da organização escolar; Saberes relacionados à cultura profissional, refere-se à explicitação e ao compartilhamento, no processo de formação inicial, do ofício docente como profissão.

Certamente percebe-se que os autores destacam diversos saberes tidos como fundamentais para o exercício da docência, mas é consenso para Gil Perez e Carvalho (1996), Malucelli (2001), Guimarães (2004) e Libâneo (2004), a importância dos saberes específicos e pedagógicos para a formação do profissional professor.

3 . METODOLOGIA

O universo de pesquisados no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no Departamento de Ciências Humanas (DCH) *Campus IX* foi composto de 16 formandos da turma 2014.1, matriculados no Componente Curricular (EDC005) Estágio Supervisionado II, sendo esta a última disciplina pedagógica da matriz curricular do curso.

Esta pesquisa permeou por uma abordagem qualitativa, abrangendo a aplicação de um questionário composto por 21 questões levando-se em consideração o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas aconteceram entre os dias 11 de setembro e 20 de outubro de 2018.

4 . RESULTADOS E DISCUSSÕES

Seguindo uma tendência nacional de discussões a respeito dos cursos licenciaturas foi perguntando aos formandos quais os motivos que os levaram a optar pelo curso Licenciatura Plena em Ciências Biológicas? Dentre os formandos entrevistados, a maioria optou pelo curso por apresentarem afinidade com a Biologia. A falta de opção também foi citada por estes formandos, o que supõe que deva estar relacionada ao fato de a universidade oferecer somente a modalidade licenciatura, o que inevitavelmente prepara para a docência, já que esta, não é o objetivo da maioria dos formandos pesquisados.

Somente três do universo de pesquisados, escolheram o curso por desejarem serem professores. Esse dado é muito preocupante em um curso de Licenciatura, já que este se destina a formação de professores para a Educação Básica. “Todavia não é fácil ao professor identificar-se com uma profissão, cuja imagem social não oferece referências positivas, comuns e mobilizadoras” (GUIMARÃES, 2004 p. 60).

Para Carvalho (1992), Pereira (2000), Malucelli (2001), e Guimarães (2004),

muitos são os fatores que podem levar a essa situação, como: Perda da identidade do profissional docente, baixos salários, más condições de trabalho, aviltamento salarial, rebaixamento social da profissão, esses são apenas alguns dos fatores citados pelos autores e pesquisadores da área de educação como sendo um empecilho na hora de escolher a profissão docente.

Continuando com as representações dos formandos sobre o curso, perguntou-se a eles se estavam satisfeitos com o curso. Dos dezesseis entrevistados, nove afirmaram não estar satisfeitos com o curso. Apesar de a maioria dos formandos terem escolhido o curso, não pelo desejo em ser professor, mas pela afinidade com assuntos biológicos, cabe ao curso, instigar estes formandos a terem a docência como profissão, já que é para esta que estão sendo preparados, mas o curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UNEB-DCH/IX está sem identidade, ou seja, os formandos não são Bacharéis, pois a carga horária do curso não contempla tal formação e também não se sentem professores, por que desde o início não desejavam tal profissão e também porque o curso não proporcionou condições que favorecem a construção da identidade docente destes formandos, como veremos nos questionamentos seguintes.

Ao serem perguntados se o curso em questão proporciona uma boa formação, para metade dos formandos o curso não proporcionou boa formação. Para Tardif (2007), a formação inicial visa habituar os alunos, futuros professores, à prática profissional dos professores de profissão.

Há uma contradição nesses posicionamentos. Então, quais foram os fatores que possibilitaram a metade dos formandos estarem satisfeitos com o curso e a outra metade não esteja? Isso nos remete a dicotomia licenciatura *versus* bacharelado. Traduzindo para a questão colocada aqui, pode-se dizer que aqueles com desejo pelo bacharelado, sentem-se satisfeitos com o curso, pois as disciplinas de conteúdo específico são maioria no curso, assim como as atividades extracurriculares desenvolvidas.

Essa prevalência de duas formações diferentes em um único curso leva-nos a concordar com Pereira (2000), que aponta a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, a dicotomia bacharelado e licenciatura e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática de escolas e professores como os principais dilemas presentes nas licenciaturas brasileiras.

O motivo citado pelos formandos para fato do curso não proporcionar uma boa formação, são a falta e a qualidade dos professores formadores durante o curso. Perguntou-se também aos formandos se o currículo do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UNEB-DCH/IX leva a formação de um “bom professor” de Biologia.

Para nenhum dos formandos pesquisados o currículo do curso proporciona a

formação de um “bom professor” de Biologia. Esta pesquisa entende a afirmação por “bom professor” aquele que contempla as características, habilidades, conhecimentos, competências e atitudes necessárias ao exercício da docência. O resultado aqui encontrado não é diferente da realidade curricular de outras universidades. Pois segundo Malucelli (2005), quem convive no cotidiano universitário sabe que há um grande afã em relação à necessidade de mudança curricular nesse âmbito.

No curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UNEB-DCH/IX, desde o primeiro semestre as disciplinas pedagógicas já fazem parte do currículo do curso, mas apenas uma única disciplina pedagógica por semestre. No entanto, o currículo do curso deixa a desejar na formação de professores, pois das 72 disciplinas optativas disponibilizadas pelo curso somente 07 destas são da área pedagógica, mas, nenhuma delas foi ofertada aos formandos da turma 2014.1.

Conclui-se que o curso prioriza as disciplinas de conhecimento específico o que corrobora com Krasilchik (1987), que diz: o currículo foi atravancado por disciplinas chamadas instrumentais ou profissionalizantes. Ou seja, uma visão tradicional de currículo e o modelo de formação de professores baseado na racionalidade técnica.

Na abordagem a cerca das características específicas da formação docente, tentando diagnosticar os saberes específicos e pedagógicos que os formandos possuem, observou-se que mais da metade deles apresentam pouco conhecimento de conteúdo e quanto ao conhecimento didático-pedagógico somente seis dos formandos responderam positivamente. “A formação pedagógica constitui-se num processo que envolve ao mesmo tempo conhecimento, pelo aluno, de aspectos fundamentais da teoria Pedagógica e Didática e o desenvolvimento do seu modo pessoal de ser professor” (GUIMARÃES, 2004, p. 86).

Nas palavras de Guimarães (2004), é necessário que o aluno/professor aprenda a construir saberes profissionais, a partir dos desafios postos pela realidade, buscando apoio e reconstruindo a teoria pedagógica - didática em geral aprendida na formação inicial.

De acordo com os formandos, poucas foram às disciplinas que utilizaram metodologias diferenciadas para trabalhar os conteúdos de Biologia. Esse posicionamento é uma consequência da ausência de articulação entre as disciplinas, onde as disciplinas específicas se posicionam de um lado preocupando-se apenas com o ensino de conteúdos e as pedagógicas vítimas do menor status acadêmico que é atribuído a elas, se posiciona, em outra esfera procurando discutir alternativas e modelos de ensino.

Em virtude de falar-se nesta pesquisa sobre a formação docente, tornou-se importante abordar esta questão a partir da visão dos formandos pesquisados. Então, foi perguntado a eles qual a opinião sobre o ofício de ser professor.

As respostas dadas pelos pesquisados é quase unanime, consideram uma

profissão muito importante e nobre, porém muito desvalorizada. “O pessimismo e a baixa autoestima generalizados, quase impostos pelo contexto social e pela condição profissional vivida na docência, são realidades que afetam seriamente a formação de professores” (GUIMARÃES, 2004, p. 90). Um curso de licenciatura precisa evitar que seus discentes caiam no pessimismo destacado por Guimarães (2004), por isso a importância do curso articular o conhecimento específico com o pedagógico, a fim de proporcionar a formação da identidade docente desses futuros professores.

5 . CONCLUSÃO

Constatou-se quanto às representações dos formandos da turma 2014.1 que mais da metade dos formandos não estão satisfeitos com o curso, e o motivo que contribuiu para essa insatisfação está na ausência de professores qualificados. De acordo com os formandos o currículo do curso existente no momento, não garante a formação de um bom professor. Mas pode-se sugerir que, isto foi motivado em razão da preponderância de alguns professores priorizarem as disciplinas específicas e não correlacionarem com as disciplinas do eixo pedagógico descaracterizando a finalidade pedagógica do curso que é a formação de professores.

Conclui-se, então que o fator que afetou negativamente a formação de Professores de Biologia na UNEB-DCH/IX, foi à carência de um quadro efetivo de docentes com uma gama de contratações temporárias, professor visitante e substituto bem como a falta de envolvimento por parte de alguns professores das disciplinas específicas em formar professores, pois apesar do contato prévio dos discentes com a docência, não houve uma articulação entre as disciplinas específicas e as de natureza pedagógica.

A desarticulação entre estas disciplinas ocasionou uma desvalorização da licenciatura dentro do próprio curso. Esta afirmação justifica-se na escolha dos formandos pelos temas abordados em seus trabalhos de conclusão de curso, onde nenhum deles tratou de temas voltados a docência ou educação.

Necessita-se que seja suprida a carência de professores para o curso e que no oferecimento das disciplinas optativas haja uma equivalência entre as de natureza pedagógica e específicas. Também é preciso sensibilizar os professores formadores desde os da área pedagógica até os que ensinam os conteúdos específicos para que tenham a intencionalidade de formar professores capazes de refletir sobre sua prática e de corresponder às necessidades que esta sociedade globalizada lhes impõe. O estímulo e a valorização da docência precisa fazer parte do grupo de prioridades em um curso de licenciatura.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E. P. et al. A dimensão prática na formação inicial docente em ciências biológicas e em história: modelos formativos em disputa. **Ensino em re-vista**, v.12 n.1, p. 7-21, jun./jul. 2004.
- CARVALHO, A. M. P. Reforma nas Licenciaturas: Necessidades de uma mudança de paradigmas mais do que de mudança curricular. **Em Aberto**, Brasília, v. 12, n. 54, p. 51 - 62, abr./jun.1992.
- GIL PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. **Formação de professores de Ciências: Tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 1993. p.120.
- GUIMARÃES, G. M. A. **As concepções de natureza nos livros didáticos de Ciências**. 2002.158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de pós - graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Goiás, Goiânia, 2002.
- GUIMARÃES, V. S. **Formação de Professores: Saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papyrus, 2004. p.127.
- KRASILCHIK, M. **O Professor e o currículo de Ciências**. São Paulo: EPU EDUSP, 1987. p. 91.
- _____. Reformas e realidade: O caso do ensino de Ciências. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 14, n.1, 2000.
- _____. **Prática de ensino de Biologia**. São Paulo: ed. USP, 2008.
- LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão escolar: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004. p. 319.
- MALUCELLI, V. M. B. Análise crítica da formação dos profissionais da educação: Revisando a Licenciatura em Biologia. **Diálogo Educacional**. Paraná, v. 2, n. 4, p 139-152, Jul. /dez. 2001.
- _____. Formação de Professores de Ciências e Biologia: reflexões sobre os conhecimentos necessários a uma prática de qualidade. **Estudos de Biologia**. Paraná, v. 29. n. 66, p. 113-116, jan./mar. 2007.
- _____. O professor universitário como pesquisador em ação. **Estudos de Biologia**. Paraná, v. 27. n. 61, p. 37-42, out./dez.2005.
- PEREIRA, J. E. D. **Formação de Professores: Pesquisa representação e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.157.
- PEREIRA, J. E. D.; MARQUES. C. A. Fóruns das Licenciaturas em Universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. **Educação & Sociedade**. Campinas v. 23, n. 78, Abr. 2002.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.
- TARDIF, M; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 2007.

A EXPERIÊNCIA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFES/CAMPUS SÃO MATEUS

Data de submissão: 16/03/2020

Data de aceite: 26/03/2020

Poliana Domingos Mariano

CEUNES, Universidade Federal do Espírito Santo
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/3557758592367400>

Anna Carlyne Souto Moraes

CEUNES, Universidade Federal do Espírito Santo
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/9303405265897421>

Marcos da Cunha Teixeira

CEUNES, Universidade Federal do Espírito Santo
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/9783956535209540>

Diógena Barata

CEUNES, Universidade Federal do Espírito Santo
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/2173274073008235>

RESUMO: Analisou-se as contribuições do Subprojeto de Biologia e Educação Ambiental do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) em São Mateus/ES, para a formação docente dos formandos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Campus São Mateus. Realizou-se esta análise a partir do relato de experiência de 2

alunas deste curso superior e bolsistas do PIBID em uma escola atendida por este Programa em São Mateus. As alunas foram selecionadas por processo seletivo de acordo com os critérios de seleção do subprojeto de Biologia e Educação Ambiental. O estágio iniciou-se no mês de julho de 2018, com previsão de término para dezembro de 2019, e as observações das alunas sobre as aulas de Biologia desta escola para o 2º ano do ensino médio, foram registradas em um diário de bordo e a maioria das atividades desenvolvidas, arquivadas em um portfólio, conforme orientação da coordenação deste subprojeto. A partir da experiência vivenciada, as alunas puderam aferir os conhecimentos adquiridos sobre aspectos curriculares que cercam o processo de ensino no ambiente escolar, bem como o funcionamento deste espaço e a grande diversidade entre os alunos, que emergem particularidades que muitos professores possuem dificuldades em lidar, como por exemplo, para aqueles que são público-alvo da educação especial. Considerando a participação das alunas para melhorar este quadro e as demais experiências possibilitadas a partir do PIBID para a formação docente em Ciências Biológicas, entende-se que este é um programa que possibilita a formação docente com qualidade, e que além de preparar para atuar na prática docente, o mesmo

juntamente ao subprojeto de Biologia e Educação Ambiental da UFES/Campus São Mateus, também possibilitaram a formação quanto pesquisador sobre o processo de ensino-aprendizagem neste espaço formal de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Ciências Biológicas. Formação de Professores.

THE EXPERIENCE OF INITIATION TO TEACHING IN THE BIOLOGICAL SCIENCES COURSE IN UFES / CAMPUS SÃO MATEUS

ABSTRACT: The contributions of the Subproject of Biology and Environmental Education of the Teaching Initiation Program (PIBID) in São Mateus / ES were analyzed for the teacher training of graduates in the Biological Sciences degree course at the Federal University of Espírito Santo (UFES), Campus São Mateus. This analysis was carried out based on the experience report of 2 students of this higher education course and a PIBID scholarship holder at a school served by this Program in São Mateus. The students were selected by selection process according to the selection criteria of the subproject of Biology and Environmental Education. The internship started in July 2018, and is expected to end in December 2019, and the students' observations about the biology classes at this school for the 2nd year of high school were recorded in a logbook and the most of the activities developed, filed in a portfolio, as directed by the coordination of this subproject. From the lived experience, the students were able to assess the knowledge acquired on curricular aspects that surround the teaching process in the school environment, as well as the functioning of this space and the great diversity among students, which emerge particularities that many teachers have difficulties in dealing with, for example, for those who are targeting special education. Considering the participation of students to improve this situation and the other experiences made possible by PIBID for teacher training in Biological Sciences, it is understood that PIBID is a program that enables teacher training with quality, and that in addition to preparing to work in teaching practice, the same together with the subproject of Biology and Environmental Education at UFES / Campus São Mateus, also enabled training as a researcher on the teaching-learning process in the formal teaching space.

KEYWORDS: PIBID. Biological Sciences. Teacher Education.

1 . INTRODUÇÃO

O subprojeto de Biologia e Educação Ambiental, desenvolve atividades de iniciação à docência em escolas da rede estadual no município de São Mateus e Alegre no âmbito do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Sendo objetivo deste relato, ressaltar as atividades desenvolvidas em São Mateus, norte do estado do Espírito Santo.

Para Paniago, Sarmiento & Rocha (2018, p. 7):

O PIBID é um programa vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foi criado em um cenário de formulação de várias políticas de incentivo à formação de professores, desencadeado após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Conforme a CAPES (2008), neste programa, os graduandos são acompanhados pelo professor de uma escola, e por um professor de uma das instituições de ensino superior participantes do programa. O programa concede bolsas a estes graduandos, e apresenta vários objetivos com a finalidade de desenvolver a sua formação docente.

Neste relato, será ressaltada a experiência vivenciada por duas graduandas do curso de licenciatura em Ciências Biológicas durante atuação como bolsista deste Projeto em uma das escolas da rede pública de Ensino atendidas pelo PIBID em São Mateus. O PIBID possibilita a oportunidade do graduando se inserir no futuro ambiente de trabalho e lançar um olhar investigativo sobre a construção de métodos de ensino, a fim de desconstruir a visão tradicional de ensino, especialmente na área de Ciências Biológicas, vista por muitos alunos e professores como algo complexo e abstrato.

Levando isso em consideração, entendemos que conforme destacam Paniago & Sarmiento (2017), o PIBID é um programa que proporciona:

[...] possibilidades para a aprendizagem da docência e formação na e para a pesquisa, para o que concorrem vários intervenientes: os licenciandos podem, por meio da investigação, adentrar os diversos espaços da escola de Educação Básica, ocupar as bibliotecas, ter contato com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); podem vivenciar as relações multifacetadas, heterogêneas, afetivas, complexas de sala de aula e contorno sociocultural da comunidade educativa e, por fim, podem realizar projetos de ensino e de intervenção com possibilidades de se transformarem em projetos de pesquisa (p. 784).

O subprojeto de Biologia e Educação Ambiental do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) desenvolve atividades atualmente em duas escolas da rede estadual no município de São Mateus, a saber: EEEFM “Wallace Castelo Dutra”; e a EEEFM “Marita Motta Santos”, localizadas nos bairros Guriri Norte e Boa Vista, respectivamente.

A segunda instituição de ensino mencionada, faz parte de um programa do governo estadual, que institui um modelo de escola em turno integral com disciplinas obrigatórias e eletivas, chamado “Escola Viva”, tal modelo também foi implantado em outros estados.

Neste contexto, o presente relato buscou analisar as contribuições do PIBID para a formação docente das graduandas do curso de licenciatura em Ciências Biológicas durante a realização do estágio no Ensino Básico. É importante ressaltar a importância desse programa e o trabalho desenvolvido por ele; sendo ambos, os motivos que levaram as estudantes a exporem esta temática em relato de experiência.

2 . CAMINHOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, as duas bolsistas foram selecionadas de acordo com os critérios de seleção de bolsistas do subprojeto de Biologia e Educação Ambiental. O estágio iniciou-se no mês de julho de 2018, com previsão de término para dezembro de 2019. Desde o início deste estágio as bolsistas foram orientadas pela coordenação deste subprojeto a observar atentamente todos os aspectos que compunham as aulas teóricas e práticas da disciplina de Biologia, bem como, a rotina da EEEFM “Marita Motta Santos”. Estas observações foram registradas pelas bolsistas em diários de bordo individuais e as atividades desenvolvidas foram arquivadas, em sua maioria, em seus portfólios.

3 . RELATO DA EXPERIÊNCIA

Durante a inserção na EEEFM “Marita Motta Santos” no ano de 2018, as bolsistas acompanharam as atividades desenvolvidas com três turmas do 2º ano do Ensino Médio do turno matutino. Além de acompanhar, as mesmas também puderam auxiliar, elaborar e desenvolver atividades relacionadas aos conteúdos estabelecidos na estrutura curricular dessa escola.

No decorrer deste tempo, as reuniões com o professor responsável pela disciplina de Biologia e também supervisor do PIBID nessa escola possibilitaram contato com o currículo da instituição de ensino e conhecimentos acerca da construção do planejamento trimestral. Esta experiência, em conjunto com as reuniões dos coordenadores do subprojeto oportunizaram a formação de pesquisador em educação, capaz de perceber aspectos muitas vezes não trabalhados nos conteúdos escolares, que estão ocultos no ambiente escolar e merecem ser discutidos.

Entre os aspectos percebidos, estão a diversidade étnica, religiosa, socioeconômica e a de gênero dos alunos, assim como, o grande número de estudantes público-alvo da educação especial. Este último, especificamente, instigou as bolsistas à buscarem conhecimentos que permitissem melhor entendimento sobre estes alunos, a fim de possibilitar atividades que promovessem o seu aprendizado. Com intuito de obter estes conhecimentos, foram realizadas reuniões com uma professora da UFES, que é psicóloga, mestra e doutora em educação. A partir desse encontro foi possível avaliar a situação e adotar medidas para atuar melhor em sala de aula, assim como compreender melhor as dificuldades de aprendizagem apresentadas por muitos estudantes. A respeito das medidas, foram realizadas atividades de modo a inserir os alunos público-alvo da educação especial nos grupos de estudo das aulas práticas, pois, na maioria das vezes eles eram excluídos pelos demais alunos, por apresentarem dificuldades de aprendizagem e interação. Visto isso, a Prof^a da UFES se propôs ir à escola realizar discussões sobre a importância

da inclusão neste espaço, as características destes estudantes e as atividades que contribuem para seu aprendizado.

4 . CONSIDERAÇÕES GERAIS

Levando em consideração os aspectos ressaltados, é possível aferir que o PIBID é um programa que possibilita a inserção dos graduandos à docência com qualidade, de modo a preparar os educandos para o mercado de trabalho, e que o subprojeto de Biologia e Educação Ambiental do CEUNES acompanha efetivamente os bolsistas desse programa, proporcionando sua formação tanto como educador, quanto pesquisador, por meio do estímulo aos bolsistas a construir um olhar investigativo do processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

CAPES. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2008. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso: em 04 de junho de 2019.

PANIAGO, R. N., SARMENTO, T. **A formação na e para a pesquisa no Pibid**: Possibilidades e fragilidades. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n2/2175-6236-edreal-58411.pdf>>. Acesso em: 04 de junho de 2019.

PANIAGO, R. N; SARMENTO, T; ROCHA, S. A. **O PIBID e a Inserção à Docência**: Experiências, possibilidades e dilemas>. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e190935.pdf>>. Acesso em: 04 de junho de 2019.

APARTHEID SOCIAL: MEMÓRIA E DOCÊNCIA EM HISTÓRIA

Data de submissão: 20/03/2020

Data de aceite: 30/03/2020

Natalia Nolasco Neri da Silva

Universidade Católica do Salvador

Salvador – Bahia

<http://lattes.cnpq.br/5591025560014207>

RESUMO: Declara-se segregação e injúria racial quando resolve-se disparar gatilhos sociais de opressão a estética e comportamento de sujeitos, processo arbitrário vivenciado constantemente pelos jovens negros residentes do estado da Bahia. Toda essa circunstância negativa provoca a negação identitária do mesmo em processo de formação educacional e o adoecimento precoce; Ambos tendo como agente propulsor (facilitador) a memória subterrânea, uma das tipologias da memória associada ao trabalho do historiador em averiguar narrativas de fenômenos históricos que está relacionada a traumas, situações vexatórias , neste caso o racismo. Tipologia esta que apresenta em suas narrativas esvaziamentos, pois resolve-se dá ênfase a certos episódios, há silenciamento e esquecimentos de fatos. Para embasar esta apresenta-se os seguintes autores Maurice Halbwacks(1993), Michael Pollack(1989), Frantz Fanon(2008) e Pierre Nora(1993). Torna-se evidente e afirmativa a presença constante da memória subterrânea

em jovens negros, esta que permite em seu resultado diante das relações sociais, encrustar-se ante do próximo e assim negar o panorama de reversão e enfrentamento; coexiste outra perspectiva , esta que diz respeito ao cenário de usar estes episódios para fortalecer esta comunidade específica, de apresentar estas narrativas com intuito de compor um constructo de sujeitos negros a partir da concepção do empoderamento.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino, memória, apartheid social.

SOCIAL APARTHEID: MEMORY AND TEACHING IN HISTORY.

ABSTRACT: Racial segregation and injury is declared when it is decided to fire social triggers of oppression of the aesthetics and behavior of subjects, an arbitrary process constantly experienced by young blacks living in the state of Bahia. All this negative circumstance causes the identity to be denied in the process of educational formation and early illness; Both having as a propelling agent (facilitator) underground memory, one of the typologies of memory associated with the historian's work in investigating narratives of historical phenomena that is related to traumas, vexing situations, in

this case, racism. This typology presents emptyings in its narratives, as it resolves, it emphasizes certain episodes, there is silence and forgetfulness of facts. To support this, the following authors are presented: Maurice Halbwachs (1993), Michael Pollack (1989), Frantz Fanon (2008) and Pierre Nora (1993). It becomes evident and affirmative the constant presence of underground memory in young blacks, which allows, in its result in the face of social relations, to become encrusted before others and thus to deny the panorama of reversion and confrontation; another perspective coexists, this which concerns the scenario of using these episodes to strengthen this specific community, of presenting these narratives in order to compose a construct of black subjects from the conception of empowerment.

KEYWORD: Teaching, memory, social apartheid.

1 . INTRODUÇÃO

A memória como elemento que auxilia o processo de ensino e aprendizagem de História, além das questões de armazenamento, de guardar fatos, acontecimentos relevantes, até mesmo esquecer ou priorizar certas narrativas, aparece na docência com caráter social, pois é através dela que se tem a possibilidade de aproximar conteúdos e de nutrir a História, uma vez que é da memória que se constrói narrativas importantes sobre fatos históricos.

2 . METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada na turma de 1º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes, utilizando o método de registro e análise de relatos orais (História Oral) para discutir com a turma a questão do *apartheid* social no Brasil. No espaço escolar, o exercício desta experiência, surgiu a partir do envolvimento dos sujeitos em relembrar situações racistas, vexatórias e de intolerância religiosa. É necessário enfatizar que a prática pedagógica ao envolver a memória, associando-a com o conteúdo, não acontece de modo espontâneo, mas trata-se de estabelecer um tempo para de fato “ puxar da memória”.

Posteriormente, a consulta, discussão e leitura de artigos relacionados ao tema central foi essencial para analisar as narrativas coletadas em áudio por meio do WhatsApp (aplicativo de comunicação), em seguida organizadas em mídia (pen drive) e, subsequentemente, expostas durante a apresentação da turma no Projeto *Apartheid Social*.

3 . RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das narrativas e da compreensão da subjetividade dos sujeitos, se tem a memória social, esta que, segundo o sociólogo Maurice Halbwachs (1968), tem associação com o coletivo e é a essência de um determinado grupo inserido em um contexto específico. Associando à prática, este grupo se refere aos jovens estudantes que possuem características fenotípicas que evidenciam a ascendência africana e são oriundos de bairros periféricos da Cidade de Salvador- BA; Logo, com base nos dados, é possível concluir que o racismo possui endereço, cor e publico alvo.

Aprofundado o processo de análise durante a escuta das narrativas, foi possível associá-las aos conceitos de memória individual, coletiva e subterrânea, segundo a concepção do historiador Michael Pollack (1989) em artigo sobre a memória, o esquecimento e o silêncio. De acordo com esta interpretação, a memória individual está referenciada nos impactos e percepções dos sujeitos diante dos fatos, à personalidade interligada às narrativas, é o contar, o falar e a descrição da situação durante o acontecido e após o mesmo, constituindo suas impressões.

A memória coletiva se faz no todo, na vivência do grupo específico, tornando-se elemento de reconhecimento entre os pares. A História Oral dos discentes tem relação com esta, pois, quando discutida, encontramos pontos em comum, visto que todos vivenciaram casos parecidos.

A memória subterrânea tem relação com situações traumatizantes e embaraçosas; esta possui duas vertentes implicadoras a partir da narrativa dos sujeitos diante do contexto: o silêncio e o esquecimento, ambos associados ao não lembrar voluntário, para não cair em contradição, enfatiza e prioriza certas narrativas tornando-as, portanto, elementos vantajosos para a memória oficial, que é opressora e que não oportuniza outras perspectivas históricas e sociais.

Compreende-se a memória como elemento auxiliador na formação da identidade, do reconhecimento e pertencimento do sujeito com um grupo específico, isto se relaciona com a narrativa dos discentes ao contarem que a situação sofrida (calúnia racial) tem um corpo físico, que aprenderam a reagir e a tomar as medidas necessárias após ocorridos semelhantes; os jovens utilizam a denominação “preto \ preta”, que em suas percepções são difamantes, para evidenciam a ocorrência em série deste tipo de ato racista.

Este grupo específico faz referência a todo sujeito negro que é alvo de atos racistas e de intolerância na sociedade atual. Frantz Fanon em seu livro “Peles Negra, Máscaras Brancas” (1967) utiliza a nomenclatura negrofóbos para caracterizar sujeitos autores destes atos. Há um capítulo específico intitulado “O Negro e a Psicopatologia” que disserta acerca do adoecimento do sujeito negro perante a sociedade opressora e violenta; interligando o seu trabalho às pesquisas de Freud

para explicar que existem sintomas e resíduos, chamados de traumas psíquicos diante de situações racistas. Estes efeitos não surgem a partir de um único episódio, mas de casos múltiplos e recorrentes. É preciso enfatizar que o propulsor destes traumas é a memória. Associando à prática e a vivência no processo pedagógico, é perceptível nas narrativas destes jovens negros o adoecimento por conta desta memória, o quanto é negativo relembrar o contato em cadeia com estas situações, há exemplos do atravessar a rua todos os dias e motoristas subirem o vidro de seus carros, entrar no transporte público, pagar a passagem, atravessar a catraca e outro passageiro apertar a bolsa em sinal de desconfiança.

4 . CONCLUSÃO

No espaço escolar, a memória faz-se importante a partir dos relatos de experiências subjetivas dos discentes, cujo resultado reforça o sentido social deste recurso, isto ocorre no momento em que o docente cria este espaço, no qual as experiências sociais adentram a sala de aula para facilitar o processo de ensino e aprendizagem da História, permitindo que o aluno não só atente-se para o conteúdo, mas também participe na construção do próprio conhecimento, enxergando assim o contexto em que está inserido, a positividade e suas mazelas.

REFERÊNCIAS

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. SciELO-EDUFBA. Capítulo VI O negro e a psicopatologia. 2008.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História, São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Revista estudos históricos, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SCHMIDT, Maria Luísa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. **Halbwachs: Memória coletiva e experiência**. Psicologia USP, v. 4, n. 1-2, p. 285-298, 1993

CURRÍCULO INTEGRADO E TRABALHO DOCENTE INTERDISCIPLINAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Data de submissão: 10/04/2020

Data de aceite: 20/04/2020

Tatiana das Mercês

Universidade Federal do Espírito Santo
Serra - Espírito Santo

CV: <http://lattes.cnpq.br/3441130911231034>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4732-9423>.

Michele Pazolini

Universidade Federal do Espírito Santo
Serra - Espírito Santo

CV: <http://lattes.cnpq.br/4288678704186449>

Jaqueline Ferreira Almeida

Universidade Federal do Espírito Santo
Serra - Espírito Santo

CV: <http://lattes.cnpq.br/8050188341415972>

Carla Ribeiro Macedo

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Espírito Santo
Alegre - Espírito Santo

CV: <http://lattes.cnpq.br/4298643089921876>

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo investigar as concepções dos professores atuantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Os sujeitos deste estudo são os professores que ministram disciplinas na educação integrada no Instituto Federal do

Espírito Santo (IFES) - Campus Vitória, cujas concepções foram levantadas em pesquisa qualitativa por meio de aplicação de questionário no ano de 2013. A análise destaca a educação integrada do ensino técnico e ensino médio como a modalidade que mais se aproxima de uma educação politécnica para uma formação omnilateral, mas evidencia que a execução da integração curricular não é uma tarefa fácil. Professores apontam vários desafios para a efetivação plena dessa política, sinalizando que a integração curricular passa pela articulação e colaboração entre as pessoas, os espaços, os tempos e os conteúdos de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Integração curricular. Ensino Interdisciplinar. Trabalho docente.

INTEGRATED CURRICULUM AND INTERDISCIPLINARY TEACHING WORK: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

ABSTRACT: This research aims to investigate the conceptions of teachers working in technical courses integrated to high school. The subjects of this study are the teachers who teach disciplines in integrated education at the Federal Institute of Espírito Santo (IFES) - Campus Vitória, whose conceptions were raised in qualitative research through the application of a questionnaire in

the year 2013. The analysis highlights integrated education technical education and high school as the modality that most closely resembles polytechnic education for omnilateral training, but it shows that the implementation of curricular integration is not an easy task. Teachers point out several challenges for the full implementation of this policy, signaling that curricular integration involves articulation and collaboration between people, spaces, times and teaching content.

KEYWORDS: Curricular integration. Interdisciplinary Teaching. Teaching work

1 . DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

O sistema de educação brasileiro é, atualmente, normatizado pela Lei 9394/96 (BRASIL, 2012) que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Conforme a LDB, a Educação Escolar é composta por três níveis: ensino fundamental, médio e superior. Esses níveis escolares englobam diversas modalidades de ensino como, por exemplo, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A EPT tem o objetivo de capacitar jovens e adultos para atuação no mundo do trabalho, o que inclui o exercício da cidadania e a qualificação técnica necessária ao trabalho. Conforme a LDB (artigo 39), a EPT “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2012a), podendo abarcar os cursos de Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio (EPTNM), entre vários outros.

Especificamente sobre a EPTNM, há uma seção particular na LDB (Seção IV-A), que define a efetivação desses cursos em três formas: subsequente, voltada aos alunos que já concluíram a educação básica; integrada, oferecida aos alunos que desejam cursar o ensino profissional e o ensino médio na mesma escola por meio de matrícula única; e concomitante, para os alunos com matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer na mesma instituição de ensino, ou não (BRASIL, 2012a).

Os cursos da educação profissional técnica integrada ao ensino médio devem focalizar a perspectiva da formação humana e integral, pautada nas dimensões indissociáveis do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, como é assegurado pelo documento base sobre o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (BRASIL, 2007).

Para tanto, torna-se relevante considerar o trabalho em sua condição ontológica, constituinte do próprio homem, como expõe Marx (2010). O trabalho, nessa vertente, constitui o homem como tal, pois, por intermédio do trabalho, a humanidade cria e recria o mundo em que vive, ou seja, produz a sua vida em sociedade. Não obstante, se faz necessário considerar a dimensão econômica que o trabalho adquiriu no modo de produção capitalista, tornando a formação humana e integral em um instrumento de luta, no sentido da superação do trabalho em sua perspectiva alienada.

Desse modo, compreendemos que a educação integrada entre o ensino técnico e o ensino médio é uma modalidade que mais se aproxima de uma educação politécnica, a qual “se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 2003, p. 136). A educação politécnica aponta para a superação da divisão social e técnica do trabalho, assegurando uma formação mais ampla que torna possível a emancipação social dos sujeitos ao permitir aos discentes a capacidade de refletir criticamente sobre as relações sócias e agir de modo consciente no mundo.

A Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio constitui o contexto do qual emerge o objeto desta pesquisa: os professores do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) – Campus Vitória. Esta pesquisa parte de análises de dados coletados durante a execução do projeto de pesquisa do campo da educação da UFES.

Esta pesquisa foi iniciada no ano de 2013 e se estende até os dias atuais, com objetivo de acompanhar, descrever e problematizar o processo de constituição da organização curricular integrada prescrita no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Para a construção deste artigo, em particular, tivemos como objetivo investigar as concepções dos professores atuantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Para tanto, construímos e aplicamos um questionário com diferentes questões aos professores do IFES com o intuito de conhecer: qual é a formação profissional dos docentes; quais são os conhecimentos necessários para atuação dos educadores; qual é a função social do IFES e da Educação Profissional; qual é o objetivo do curso técnico integrado e como se realiza a integração entre os sujeitos, os saberes, os tempos. Esse questionário foi entregue aos professores no evento, intitulado como “I Seminário inter-campi de formação pedagógica para docentes e gestores da educação profissional”, realizado no IFES- Campus Vitória nos dias 17 e 18 de outubro de 2013. A pesquisa não pretendeu ser uma prescrição sobre o que os professores devem (ou não) fazer para garantir a integração curricular na educação profissional; e sim, compreender como as práticas dos docentes se manifestam a partir de suas concepções acerca da educação integrada com base nos relatos dos professores envolvidos.

2 . AS ESPECIFICIDADES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS

A Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio é uma forma de articulação da educação profissional com o ensino médio, definida pela LDB 9394/96. Para dar conta da especificidade dessa forma de ensino, a Resolução CEB/CNE nº.

06/2012 orienta e define um conjunto de princípios norteadores, que estão expostos no artigo 6º da referida resolução:

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

- I. - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
- II. - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;
- III. - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- IV. - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico (...) (BRASIL, 2012b)

Esses princípios reforçam os dispostos da LDB que definem a função da educação escolar de vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, preparando os sujeitos para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 2012a). Nesse entendimento, compreendemos que a Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio é uma forma de organização do ensino que possibilita o atendimento a essas disposições preconizadas na LDB. Entre as políticas públicas voltadas para a área da educação integrada, destacamos o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Nele, está definido, por meio da Meta 11: “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014). Como se pode observar, há uma meta para que se ampliem as ofertas de educação profissional, sobretudo na forma integrada ao ensino médio. Consequentemente, há uma crescente demanda de professores capacitados para atuar neste campo de ensino. Desse modo, torna-se relevante o debate sobre a especificidade da educação integrada e do trabalho docente nessa área.

De modo geral, a Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio está ancorada na concepção de formação humana, que visa ao desenvolvimento do ser humano em sua omnilateralidade. Nesse intuito, enseja uma formação que não apenas seja técnica e profissional com o propósito de preparar para o exercício de profissões técnicas, mas que também que articule as dimensões da cultura, da ciência, da tecnologia. Integrar, nesse sentido, compreende tornar-se único, em uma totalidade. Ciavatta (2012) nos esclarece o conceito de formação integrada:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e

ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. (CIAVATTA, 2012, p. 85)

Assim, Ciavatta (2012) nos permite compreender a integração, não apenas uma forma na qual se organiza o ensino médio, mas incluída aos pressupostos de uma educação politécnica e formação omnilateral. Saviani (1989, p.16) explica que “a noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho”. Nessa lógica, a educação politécnica busca a assimilação do trabalho manual com o trabalho intelectual de modo que se compreenda e domine os fundamentos científicos nos quais se organizam o trabalho. Saviani (2003) ainda expõe que a noção de politecnia:

Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 2003, p. 40).

Sobre a formação omnilateral, Frigotto (2012) nos possibilita entender que se trata da formação do homem em todos os seus sentidos, visando a superação das polaridades, isto é, das dicotomizações: trabalho manual-trabalho intelectual; formação para o trabalho-formação para a cidadania; e ensino propedêutico-ensino profissional. Isso fica claro nas palavras de Frigotto (2010) ao afirmar que formação omnilateral visa à

[...] superação das polaridades: conhecimento geral e específico técnico e político, humanista e técnico, teórico e prático. Trata-se de dimensões que, no plano real, se desenvolvem dentro de uma mesma totalidade concreta. Tanto a identificação do núcleo necessário de conteúdos, quanto os processos, os métodos, as técnicas não podem ser determinados nem pela; unilateralidade da teoria (teoricismo), nem pela unilateralidade da técnica e da prática (tecnicismo, ativismo), mas na unidade dialética de ambas, ou seja, na e pela práxis (FRIGOTTO, 2010, p. 192).

Nesse intuito de superar as polaridades, o currículo integrado pressupõe conceber o homem como ser histórico e social e implica compreender a realidade em sua totalidade. Desse modo o currículo integrado se opõe à concepção de currículo compartimentalizado ou fragmentado, em que as disciplinas são estudadas de modo isoladamente. Assim, Ramos (2012, p. 117) afirma que “As disciplinas escolares, sendo consideradas como acervos de conteúdos de ensino, isoladas entre si e desprendidas da realidade concreta da qual esses conceitos se originaram, não permitem compreender o real”.

O currículo integrado, portanto, pressupõe que a dimensão do trabalho seja tomado enquanto constitutivo do ser humano e que possa superar a fragmentação e o ser humano dividido/dicotomizado. Nesse entendimento, o trabalho é tomado como princípio educativo, no sentido de que, é pelo trabalho que o homem modifica e transforma a natureza e a si mesmo e, nesse intuito, ele é elemento criador da vida humana e como tal a apreender, desde a infância, de que é pelo trabalho que o ser humano transforma a natureza em bens úteis a sua sobrevivência. Ramos (2012, p. 120), assim, concebe o trabalho como princípio educativo no currículo integrado: “Ter o trabalho como princípio educativo implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão”.

Evidentemente, a atuação docente na Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio é complexa e desafiadora sob vários aspectos. Os docentes desta modalidade devem preparar tecnicamente os discentes para que sejam capazes de tomar decisões cientificamente embasadas e, além disso, priorizar uma formação crítica e ética, entendendo que o conhecimento produzido historicamente e socialmente pela humanidade contribui para que tal formação seja alcançada, colaborando para a emancipação dos sujeitos. Nessa lógica, Machado (2008), salienta que na educação profissional técnica integrada ao ensino médio, o professor deve:

[...] saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao curso técnico em questão (MACHADO, 2008, p.17).

Tendo em vista a especificidade da educação integrada, Moura (2014) destaca que não basta o professor dominar a ciência a qual leciona e ter domínios didáticos e pedagógicos, pois, mais do que isso, o professor precisa ter compromisso ético-político com a classe trabalhadora. Este compromisso ético-político se faz necessário tendo em vista a dualidade a qual perpassa a história da educação brasileira, na qual a uns se destina o ensino voltado para o prosseguimento dos estudos em nível superior e para o trabalho intelectual e para os outros se destinam a formação para o trabalho e para o trabalho manual. Desse modo, além de agregar os conhecimentos da formação geral e específica, o professor necessita articular a educação às dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, com vistas a tentar superar as fragmentações e as dualidades do ensino.

Nesse sentido, a docência na educação integrada encontra desafios a serem vencidos para a implementação de um currículo integrado. Uma das especificidades se dá na própria constituição da educação profissional, na qual os docentes da área técnica são formados em áreas do conhecimento e não para disciplinas, como na

educação básica. Outro ponto a ser abordado é que estes dois docentes, do núcleo técnico e do núcleo comum, necessitam trabalhar os conhecimentos de maneira que um não seja justaposto a outro, ou seja, que o conhecimento do núcleo comum esteja articulado e integrado ao conhecimento do núcleo profissional. Na pesquisa de campo, realizada com os professores do IFES-campus Vitória, vários desafios foram apontados para a efetivação plena da integração curricular. Desse modo, passamos a descrever as questões referentes às concepções dos docentes nos cursos técnicos integrados na Rede Federal que consideramos mais relevantes contidas nos questionários, com os seus respectivos resultados.

3 . TRABALHO DOCENTE E INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Em outubro de 2013, ocorreu no IFES-Vitória o “I Seminário inter-campi de formação pedagógica para docentes e gestores da educação profissional”, que contou com a participação aproximada de 300 participantes. Com o objetivo de investigar quais eram as concepções dos docentes do IFES sobre integração curricular, como relatado acima, aplicamos aos professores um questionário durante o evento com oito perguntas centrais que adentravam sobre a formação profissional; conhecimentos para atuação docentes; função social do IFES e da educação profissional; objetivo do curso técnico integrado; integração entre os docentes, saberes, tempos e qualidade da integração curricular. No total final, 49 professores responderam este questionário, mas para efeito de análise, optamos por considerar apenas àqueles que foram respondidos pelos docentes do IFES- Campus Vitória, que eram cerca de 30 professores.

No que se refere à formação dos professores, a pesquisa mostrou que, no IFES-Campus Vitória, há bastantes professores com nível alto de qualificação profissional: 40% dos professores pesquisados assinalaram que possuem cursos de pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado. No momento da pesquisa, apenas 7,5% assinalaram que possuíam especialização em *lato sensu*. Por outro lado, havia ainda um número significativo de docentes que possuíam somente a graduação: 32,5% são bacharéis e 20% são licenciados.

Evidentemente, esse corpo docente altamente qualificado reflete no prestígio que essa instituição possui na sociedade. Além do mais, pode ser resultado dos processos seletivos de professores, que tendem a selecionar profissionais com as maiores titulações, isto é, com a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

A respeito da identidade profissional, 80% dos docentes se assumiram como professores; por outro lado, 20% se definiram como engenheiros e administradores, entre outras habilitações dos cursos de bacharel.

Esse dado nos permite inferir que, para um pequeno grupo de profissionais,

há certo conflito pessoal entre: ser engenheiro, ou de outra área, e ser professor. Alguns profissionais não se sentem como professores, mesmo atuando no cargo docente numa instituição de prestígio social. Esse sentimento de não identificação com a profissão docente pode, em determinadas situações, contribuir para o não compromisso com a função política e social que o professor possui.

Sobre o conhecimento necessário para atuação docente, 61% assinalou que o saber científico (teórico) específico da área profissional é mais importante do que o conhecimento o didático e pedagógico. Apenas 6% dos docentes indicaram que o saber didático e pedagógico como o mais essencial para a atuação docente.

A desvalorização do saber docente pelos próprios professores deve ser problematizada, posto que, na educação profissional integrada ao ensino médio, o saber próprio da docência é tão importante quanto o saber profissional. O professor precisa dominar o conhecimento específico a sua área e, mais que isso, deve ser didático ao ensinar esse saber a outros (os alunos). Para ensinar, é indispensável o domínio didático e pedagógico que permita desenvolver a aprendizagem nos educandos, pois saber ensinar é necessário para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive.

Questionados sobre a função social do IFES e da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, 55% dos docentes afirmaram que ambos possuem a função de atender ao mercado de trabalho, por outro lado, 45% indicaram a função deve estar voltada para a formação cidadã dos sujeitos.

A relação entre a formação profissional e o mercado de trabalho é expressa de forma relevante pelos docentes pesquisados no IFES. A formação cidadã também é apontada como uma finalidade importante por vários professores. É evidente que os professores estabelecem significados diferentes para os cursos técnicos integrados. Não podemos negar, portanto, que a maneira de conceber o papel social da educação, de certa forma, tende a influenciar na sua prática de ensino. O professor que concebe a educação meramente para atender o mercado, ou para conquistar a empregabilidade, ou passar no vestibular, tende a trabalhar com o objetivo de efetivar essas prerrogativas. Assim, também, um professor que compreende que seu trabalho deve pautar-se no aspecto ético-político, tende a orientar o desenvolvimento dos educandos para além dessas prerrogativas. Para a construção de uma educação integrada emancipadora, é relevante que os professores tenham uma compreensão ampla sobre a educação integrada, para além de um ensino pragmático, que apenas se volta para atender as demandas do mercado.

Sobre as práticas integradoras realizadas entre os sujeitos da escola, percebemos que ela ainda não está garantida: 19% dos professores afirmaram que conhecem todos os seus colegas de trabalho que atuam nas disciplinas da educação geral e do ensino técnico; 13% deles disseram que conhecem apenas os professores

das disciplinas do curso técnico; 6% dos docentes afirmaram que conhecem todos os professores das disciplinas do ensino técnico e alguns professores da educação geral; 3% disseram que conhecem apenas os professores das disciplinas da educação geral; 16% disseram que conhecem apenas alguns professores das disciplinas gerais.

O desencontro entre os professores pode dificultar o processo da integração, uma vez que a educação integrada prevê um trabalho em conjunto. Assim, os professores acabam não se conhecendo, ou não possibilitando a continuidade da interação. Isso permite refletir sobre a importância de criar e valorizar o tempo de planejamento e de conversas entre os professores nos espaços das escolas, pois esses tempos não são vagos ou improdutivos; ao contrário, neles, os professores podem se conhecer e desenvolver reflexões sobre a prática docente. Sobre a integração entre os saberes, a pesquisa indica que apesar da matriz curricular estar acessível, nem todos os docentes sabem quais conteúdos os alunos estão aprendendo numa determinada turma-curso-ano-série nas quais atuam: 35% dos docentes afirmaram que conhecem totalmente as disciplinas da educação geral e do ensino técnico; 16% alegaram que conhecem totalmente as disciplinas do ensino técnico e algumas da educação geral; 3% disseram que conhecem totalmente as disciplinas gerais e algumas do ensino técnico; 16% confessaram que conhecem apenas algumas disciplinas da educação geral; e 6% conhecem apenas algumas disciplinas do ensino técnico.

A falta do conhecimento sobre quais conteúdos os demais professores estão trabalhando em sala de aula, pode representar um entrave para a educação integrada, pois não permite que os professores planejem suas práticas educativas em consonância à proposta da integração. Essa reflexão nos motiva a retomar a argumentação sobre a importância dos encontros permanentes, os quais permitem os professores trocarem experiências, rever suas práticas e planejar, em conjunto, suas aulas. A questão sobre a integração dos tempos mostrou que a tendência é o docente se preocupar apenas com o seu próprio trabalho: 29% afirmaram que segue apenas sua própria sequência didática; 22,6% disseram que acompanham algumas disciplinas de ensino técnico; 16% acompanham algumas disciplinas da educação geral; 10% acompanham totalmente as disciplinas do ensino técnico; 3% acompanham totalmente as disciplinas da educação geral; 13% acompanham totalmente as disciplinas da educação geral e do ensino técnico.

Como podemos observar, um número elevado de professores afirmou que só toma conhecimento de sua própria sequência didática, o que nos permite afirmar que vários profissionais da docência tendem, mesmo nos cursos integrados, a trabalhar de modo isolado; sem dúvida, esse isolamento contribui com a fragmentação do processo ensino e aprendizagem.

Substancialmente, a pesquisa revelou que as possibilidades de integração dos

espaços, dos tempos, dos conteúdos e dos profissionais na instituição encontram algumas barreiras a serem superadas. Aspectos importantes que interferem nesse processo como, por exemplo, o desconhecimento dos colegas de trabalho, o desconhecimento dos conteúdos que os professores ministram em sala de aulas, a falta de espaços e de tempos de criação de articulações possíveis e necessárias à consolidação da educação integrada.

4 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação profissional técnica integrada ao ensino médio tem o objetivo de formar pessoas para o mundo do trabalho, logo, o papel do professor vai além de cumprir as finalidades de uma educação para mercado ou para o emprego, pois esse processo implica também na formação de cidadãos capazes de refletir criticamente a sociedade na qual estão inseridos. Uma formação cidadã implica em não desconsiderar a formação técnica para o desenvolvimento da atividade para a qual o aluno foi formado, mas que não se limite a isso, pois a realidade em que o aluno está inserido é múltipla e multifacetada. Desse modo, compreendemos como é desafiador a atuação do docente no ensino médio integrado, tendo em vista as diversas dificuldades para a implementação de um ensino integrado e os limites da formação dos professores que atuam nos cursos técnicos integrados.

Esta pesquisa com os professores do IFES-Campus Vitória mostrou que a educação integrada do ensino técnico e ensino médio é a modalidade que mais se aproxima de uma educação politécnica para uma formação omnilateral, mas evidencia que a execução da integração curricular não é uma tarefa fácil. Professores apontam vários desafios para a efetivação plena dessa política, sinalizando que a integração curricular passa pela articulação e colaboração entre as pessoas, os espaços, os tempos e os conteúdos de ensino.

Dessa forma, fica claro que mesmo numa instituição especializada e de prestígio social (como é o caso do IFES a execução da educação integrada é desafiadora. Para enfrentar esses desafios, a instituição de ensino precisaria, junto com os professores, os pedagogos, os coordenadores, os alunos, os pais e a comunidade, construir estratégias de gestão e de soluções pedagógicas no esforço de superar a fragmentação do processo de ensino e aprendizagem e a justaposição dos conteúdos de ensino, com vistas a materializar uma educação integrada na perspectiva politécnica e omnilateral.

É relevante destacar a importância da formação continuada específica para atuação docente nos cursos técnicos integrados. Os cursos de formação continuada de professores, nesse contexto, são essenciais, pois eles podem permitir aos professores - além da formação pedagógica e da atualização tecnológicas - a

ampliação do conceito de educação profissional, a compreensão crítica do trabalho docente e capacidade de construir ações integradoras comprometidas com a formação ampla dos trabalhadores, tendo em vista a autonomia e emancipação dos educandos. Além do mais, essa formação continuada se faz necessário tendo em vista que uma grande parte dos professores que atuam nos cursos técnicos de nível médio, principalmente nas disciplinas do núcleo técnico, é formada em cursos de bacharelado. A formação em bacharelado influencia em como o docente se vê em sala de aula: como engenheiros, administradores, bacharéis, e não como professor.

A constituição de uma identidade docente também reflete em como o professor se relaciona e interage com os demais professores: os professores não se conhecem e não conhecem a disciplina e o conteúdo que os outros professores trabalham no mesmo curso e até mesmo, da mesma turma em que atuam. Este é um aspecto a ser considerado, pois, para que ocorra integração, se faz necessário a integração dos espaços, dos tempos e dos conteúdos. Então, nos perguntamos: como é possível haver integração se os professores não trabalham juntos, não planejam juntos e não conhecem os conteúdos do curso como um todo? Como integrar é “tornar inteiro”, na educação integrada, o ensino médio e a qualificação profissional são partes constitutivas de um todo orgânico; nessa mesma lógica, é fundamental que também o corpo docente se torne um só, sem a predominância dos conteúdos da área técnica sobre os da área geral e vice-versa.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Documento Base sobre o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Ministério Da Educação , SETEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 02jun2017.

BRASIL. **LDB- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 7ª edição. Atualizada em 25/10/2012. Edições Câmara Brasília: 2012a. Disponível em <<[http:// www.riogrande.rs.gov.br/smed/wp-content/uploads/2013/04/ldb_7ed.pdf](http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/wp-content/uploads/2013/04/ldb_7ed.pdf)>>. Acesso em: 01mai17.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005**, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 02jun2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de Setembro de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União: Brasília, 21 de setembro de 2012b, Seção 1, p. 22.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 1º DE Julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23mai2017

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: **Ensino Médio integrado: Concepções e mudanças**. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.. (Orgs.) São Paulo: Cortez, 2012. Pág. 83 – 105.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. – 6.ed. – São Paulo: Cortez, 2010

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. págs. 267-274. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 1, p.8-22, jun-2008, Brasília: MEC-SETEC, 2008a. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>> Acesso em: 17/05/2016.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MOURA, D. H. A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja). **Cadernos de pesquisa em educação** – PPGE- UFES. V.19, n. 39, p.30-49, Vitória: PPGE, 2014.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3.ed. – págs. 107-128. São Paulo: Cortez, 2012

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. In: **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. EPSJV/ FIOCRUZ. n. 1, vol. 1. mar.-jul. Rio de Janeiro, 2003

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

METODOLOGIAS ATIVAS: CONCEITOS ATUAIS DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE

Data de submissão: 09/03/2020

Data de aceite: 19/03/2020

Juliana Campos Francelino

Universidade Católica Dom Bosco

Campo Grande – MS

<http://lattes.cnpq.br/7164412240690853>

Rosimeire Martins Régis dos Santos

Universidade Católica Dom Bosco

Campo Grande – MS

<http://lattes.cnpq.br/0525681433425154>

RESUMO: O presente trabalho é resultado parcial de uma pesquisa em andamento que iniciou em um curso de pós-graduação Lato sensu no curso de Docência no Ensino Superior, oferecido pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e continua em processo de desenvolvimento no PPGE – Programa de Pós Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação da UCDB. O objetivo desse artigo é conceituar processo de ensino-aprendizagem, identificar e compreender as diferenças entre metodologias tradicionais e construtivistas, teorizar metodologias ativas e quais suas possíveis aplicações. Justifica-se pelo fato de que durante a graduação, ou do decorrer do curso, é que o aluno será preparado para as práticas profissionais e para a vivência em sociedade, de maneira ética e justa. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem

qualitativa com base em alguns autores como Krüger (2013), Moran (2015), Rezende (2002) e Paranhos e Mendes (2010). Os resultados apontam que o uso de metodologias permite os alunos saíam da instituição de ensino preparados para atuação profissional e com as habilidades necessárias que o mercado de trabalho exige, pois foram apresentados a situações de aprendizagem significativas para suas vidas.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas; Avaliação; Formação Profissional.

**ACTIVE METHODOLOGIES: CURRENT
LEARNING CONCEPTS IN TEACHING
TRAINING**

ABSTRACT: The present assignment is a partial result of an ongoing research that started in a Lato sensu postgraduate course on Teaching in Higher Education course, offered by Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) and it is still in the development process at PPGE - Education Program on Postgraduate, Master and Doctorate degree in Education at UCDB. The purpose of this article is to conceptualize the teaching-learning process, to identify and understand the differences between traditional and constructivist methodologies, to theorize active methodologies and what are their possible

applications. It is justified if the fact that during graduation, or elapse of the course, the student will be prepared for professional practices and for living in society, in an ethical and fair manner. This is a bibliographic research with a qualitative approach based on some authors such as Krüger (2013), Moran (2015), Rezende (2002) and Paranhos and Mendes (2010). The results show that the use of methodologies allows students to leave the educational institution prepared for professional performance and including the necessary skills that the job market requires, as they were presented upon learning situations that are significant for their lives.

KEYWORDS: Active Methodologies; Evaluation; Professional qualification.

1 . INTRODUÇÃO

As transformações do mundo contemporâneo influenciam diretamente em aspectos básicos da nossa vida em sociedade. Neste texto, citaremos como essas mudanças têm afetado a educação e o processo de ensino, além da relação aluno-professor e uso crescente de novas tecnologias, no âmbito da educação superior e profissional, tendo em vista a velocidade em que as verdades se transformam, o crescente surgimento de novos conceitos e estudos cada vez mais recentes.

Tornou-se necessária a reflexão sobre como qualificamos e educamos nossos profissionais e os colocamos no mercado de trabalho, se temos como anseio possibilitarmos mudanças nas relações sociais que permitam a construção de consciências individuais e coletivas.

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo identificar, através de análises teóricas, métodos de ensino diferentes dos tradicionais, além de apresentar vantagens e desvantagens de cada um, com a intenção de demonstrar que a maneira como instituições e docentes tratam o processo de ensino-aprendizagem pode influenciar na atuação profissional dos alunos.

O surgimento de novas tecnologias influencia na atividade pedagógica de todos os níveis, portanto, cria-se novas concepções de conhecimento, de alunos, professor, instituição e composição curricular, seja na educação básica, superior, tecnológica, técnica ou profissionalizante.

Focamos na relação entre professor e aluno, bem como o papel de cada um dentro do processo de ensino-aprendizagem, além das formas de avaliar o aluno conforme as mudanças decorrentes da aplicação de metodologias ativas. Faz-se importante salientar que não se trata de desmerecer os métodos tradicionais, apenas complementar, aprimorar e facilitar o processo educativo para que formemos profissionais mais aptos para a realidade do mercado de trabalho, bem como para o exercício da cidadania.

2 . O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Baseado na pesquisa de Krüger (2013), podemos identificar no ensino superior e técnico o processo de ensino-aprendizagem, os métodos e as metodologias utilizadas. O processo de ensino-aprendizagem se dá através da relação de, pelo menos, dois sujeitos - o aluno e o professor. Através de seu planejamento de aula, o professor transmite seus conhecimentos aos alunos, sugere leituras e filmes, além de outros meios que facilitem o aprendizado. Portanto, na relação entre esses sujeitos, é dever do aluno ler e verificar as demais sugestões propostas pelo professor e interagir nas aulas para que assim aprenda o conteúdo.

Dentro do processo de aprendizagem, é importante que o aluno entenda a relevância de obter conhecimento para sua vida e para sua formação profissional, para que esteja mais bem preparado para as exigências do mercado, de pessoas capazes de criar e reproduzir, e de pessoas independentes e pró-ativas. (KRÜGER, 2013)

O aluno deve estar ciente de que é durante o processo de ensino e as situações práticas propostas em sala que ele é treinado e preparado para possíveis situações de sua vida profissional.

No processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer uma troca de conhecimentos e experiências entre os envolvidos, portanto, tende a fazer com que o aluno amplie seus conhecimentos através das informações e conhecimentos repassados pelos professores, e da mobilização do próprio aluno para construção de seu conhecimento, para que o ensino não fique restrito à aula do professor. (KRÜGER, 2013)

De acordo com Mitre *et al* (2008), no processo de ensino-aprendizagem, a bagagem cultural e os saberes da vida comunitária do discente devem ser respeitados, portanto, faz-se necessário que o docente reconheça sua finitude, os limites de seu conhecimento e o ganho proveniente da interação com o aluno.

O papel do professor é insubstituível, porém, não se resume em apenas repassar informações sobre o conteúdo aos alunos nas aulas, também é papel do professor instigar inquietações nos alunos, despertar curiosidades para que busquem na literatura, e em outros meios, responder às suas inquietações, e ampliar seu conhecimento sobre o assunto. Desta forma, o aluno também é responsável pelo seu aprendizado, pois responde às suas dúvidas pesquisando e aprendendo conteúdos pelos quais tem interesse.

Mitre *et al* (2008) considera ainda, que o aluno permanece na graduação alguns anos, enquanto no exercer da profissão permanece por décadas, dessa forma faz-se necessária uma prática educativa libertadora, que forme um profissional “ativo e apto a aprender a aprender (...) com competências éticas, políticas e técnicas, dotados (...) de responsabilidade e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade”. (MITRE *et al.*, 2008, p. 3)

Mitre (MITRE et al., 2008, p. 3), em sua pesquisa, coloca que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - sugere, como finalidade do ensino superior, “o estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo atual (nacional e regional) e a prestação de serviço especializado à população, estabelecendo com ela uma relação de reciprocidade”, por isso a necessidade de mudanças na forma em que as instituições de ensino superior oferecem seus cursos para que seu papel social seja reconstruído.

3 . METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: ABORDAGEM TRADICIONAL CONSTRUTIVISTA

Método significa “caminho a ser seguido”, por isso, dentro do âmbito da educação, tem o sentido de escolha das melhores opções para formação de cidadãos capazes de viver em sociedade, com foco nos aspectos relacionados ao trabalho e às questões profissionais.

Krüger (2013) define a metodologia como uma ferramenta auxiliar para que o professor realize seu trabalho, além disso, as instituições de ensino também definem qual metodologia vai ser utilizada para gerar aprendizado nos alunos. Portanto, analisaremos, teoricamente, a metodologia tradicional e a construtivista.

Brighenti et al afirma que os estudantes e a sociedade estão passando por significativas e grandes mudanças, por isso, as formas tradicionais de ensinar já não estão eficientes, fato que gera a necessidade de aprimoramento dessas técnicas.

De acordo com Mitre *et al* (2008), na metodologia tradicional de ensino o professor é um transmissor de conteúdos, portanto, o discente retém e repete os mesmos, numa atitude receptiva e reprodutora. Além disso, no método tradicional o professor é sujeito ativo no processo de aprendizagem, enquanto o aluno é sujeito passivo, sendo, o professor o responsável pelo ensino, através de aulas expositivas, tendo em vista o mesmo ser o proprietário do conhecimento. Dessa forma, o aluno memoriza e assimila o que lhe é passado, sem maiores interações, esse fato favorece o controle do professor sobre a aula. (KRÜGER, 2013)

Entretanto, o método tradicional é considerado passivo, ao considerar que não estimula a criatividade, responsabilidade, iniciativa, senso crítico (MITRE et al., 2008) e proatividade dos alunos. O método tradicional apresenta como desvantagem a não aprendizagem, à medida que promove pouca reflexão e problematização por parte do aluno sobre o objeto de estudo, além do fato de que o professor sabe o que passou de informações para o aluno mas não sabe o quanto ele realmente aprendeu. Todavia, é um método que funciona e apresenta resultados, caso contrário, não seria utilizado há tanto tempo. (KRÜGER, 2013)

4 . USO E DEFINIÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Krüger (2013, p. 42), apresenta as metodologias de ensino como técnicas de ensino, que estão disponíveis como “aula expositiva, exercícios, trabalhos em grupo, jogos educacionais, simulação, problematização, preceptoria em um minuto, casos para ensino, seminários, entre outros”.

Como uma metodologia ativa tende a colocar o aluno mais próximo da realidade, elas tornam os alunos mais autônomos e críticos, para serem capazes de transformar seu contexto. O exemplo mais comum de metodologia é o trabalho em grupo, pois através dele os alunos desenvolvem habilidades além dos conteúdos, como argumentação, processo de decisão e defesa de um ponto de vista. (KRÜGER, 2013)

O trabalho em grupo faz com que o aluno interaja e coopere com os outros integrantes, portanto estimula e treina o discente para o trabalho em equipe, o colocando numa situação similar a encontrada no mercado de trabalho. Após o trabalho em grupo, o professor usa, principalmente, como método de avaliação, o seminário, que também é uma metodologia ativa, que corresponde a exposição da pesquisa, das opiniões e conclusões obtidas pelo grupo. Barbosa e Moura (2013) afirmam que, conforme a ciência cognitiva, uma aprendizagem efetiva vai além do que simplesmente ouvir, por isso, faz-se necessário a aplicação de atividades que levam o aluno a pensar sobre o que está fazendo, portanto:

Para se envolver ativamente no processo de aprendizagem, o aluno deve ler, escrever, perguntar, discutir ou estar ocupado em resolver problemas e desenvolver projetos. Além disso, o aluno deve realizar tarefas mentais de alto nível, como análise, síntese e avaliação (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 8)

Mitre et al (2008), complementa ao afirmar que a metodologia de aprendizagem ativa “envolve a auto-iniciativa, alcançando as dimensões afetivas e intelectuais” (MITRE et al., 2008, p.4), portanto é mais duradoura e sólida. Nesse método o aluno compreende o conteúdo através de pesquisas, portanto, descentraliza a figura do professor, construindo seu próprio conhecimento, já que é sujeito ativo na aprendizagem. (KRÜGER, 2013)

A aprendizagem duradoura e sólida é construída pelo próprio aluno dentro seus métodos de aprendizagem, pois esse método exige mais empenho do aluno para formação de conceitos e compreensão de conteúdos e informações.

A construção dessa aprendizagem tem duas condições, classificadas por Mitre et al (2008) como: a existência de um conteúdo potencialmente significativo e uma postura favorável ao aprendizado por parte do discente. Além disso, a aprendizagem ativa é estruturada por um processo de continuidade, onde o aluno relaciona o conteúdo com seus conhecimentos prévios; e também por um processo de ruptura, formado pelo surgimento de novos desafios, que levam o aluno a ultrapassar suas vivências.

As interações sociais são fundamentais para a aprendizagem do aluno, por isso,

no método construtivista a cultura a qual o indivíduo pertence influencia no processo de aprendizagem, fato desvantajoso para o professor, que encontra mais dificuldades para controlar a aula, além de que no método construtivista cada aluno tem um ritmo de aprendizagem. Portanto, o professor faz com que os alunos vivenciem situações inesperadas que exigem que eles reflitam, busquem e avaliem informações para solucioná-las e apresentá-las.

Segundo Barbosa e Moura (2013), a Educação Profissional e Técnica tem sido objeto de discussões por suas organizações curriculares e percursos formativos, nesse sentido os autores afirmam que:

A educação profissional oferece muitas oportunidades de aplicar metodologias ativas de aprendizagem nas diferentes áreas de formação profissional. É o caso das aulas de laboratório, oficinas, tarefas em grupo, trabalhos em equipe dentro e fora do ambiente escolar, visitas técnicas e desenvolvimento de projetos. Essas atividades tendem a ser naturalmente participativas e promovem o desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem. (BARBOSA e MOURA, 2013, p. 8)

Para que o desenvolvimento do aluno dentro do processo de aprendizagem se dê de maneira natural, as metodologias ativas muito utilizadas são a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABProb) e Aprendizagem Baseada em Projetos (AProj). A Aprendizagem Baseada em Problemas – ABProb foi aplicada inicialmente em cursos de Medicina, na década de 1960, no Canadá, entretanto, “tem sido utilizada em várias outras áreas do conhecimento, como: administração, arquitetura, ciências da computação, ciências sociais, economia, engenharias e matemática”. (BARBOSA e MOURA, 2013, p. 8)

Essa abordagem faz uso de uma situação problema para o aprendizado autodirigido, onde a construção do conhecimento está em um ambiente de colaboração mútua, e “admite sequências de trabalho que podem variar conforme o nível e tipo de ensino, com a área do conhecimento e com os objetivos de aprendizagem que se quer alcançar” (BARBOSA; MOURA, 2013 p. 11). Além disso, o aluno se envolve em tarefas que favorecem a assimilação e fixação do conhecimento, partindo da interpretação inicial do problema proposto, passa pela fase de análise e de busca de uma solução para depois apresentar o trabalho e analisar os resultados. Toda essa reflexão se dá em torno de situações globais e de uma realidade concreta, dinâmica e completa. (MITRE et al, 2008)

Nesse contexto, o professor atua como orientador ou facilitador nos grupos de trabalho ou estudo, interagindo mais intensamente com os alunos do que interagiria em aulas puramente expositivas. Vale salientar que o processo seguido pelo grupo na busca de uma solução é mais importante que a resolução em si, conseqüentemente, o aluno é explicitamente responsável por sua aprendizagem, mas como já foi citado, isso não diminui a responsabilidade do professor. (BARBOSA; MOURA, 2013)

A ideia de trabalhar com projetos como recurso pedagógico na construção de conhecimentos remonta do século XVII na Itália, sob uma perspectiva de ensino profissionalizante, voltado para a área da Arquitetura. A aprendizagem Baseada em Projetos exige a consideração de situações reais relacionadas a contextualização vivida pelos alunos, e para fins educacionais tem quatro fases: intenção, planejamento, execução e julgamento. No que se refere à tipologia, os projetos podem ser classificados como construtivo, investigativo e didático ou explicativo. (BARBOSA; MOURA, 2013)

Portanto, têm alta contribuição educativa quando utilizado como recurso pedagógico para aprendizagem significativa e contextualizada, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, pois exige a formação de grupos, um tempo pré determinado para realização, um tema de múltiplos interesses, finalidade útil, escolha de múltiplos recursos e apresentação dos resultados. Em contrapartida, os projetos requerem a ajuda de um professor que possa acompanhar o processo de aprendizagem e crescimento intelectual dos alunos. (BARBOSA; MOURA, 2013)

Rezende (2000), cita a Instrução Ancorada, baseada na aprendizagem contextualizada, tem como objetivos: envolver o estudante ativamente na aprendizagem; resolução de problemas realísticos e realização de tarefas frequentes na atividade científica. Nessa metodologia, os estudantes aprendem e se desenvolvem na necessidade da interação e colaboração uns entre os outros, através da comunicação formal ou informal, originais das novas tecnologias. A Instrução Ancorada, segundo o autor, difere da Aprendizagem Baseada em Problemas no ponto em que os contextos projetados são mais complexos e podem ser analisados pelo estudante por diversas perspectivas, como de cientista, historiador, sociólogo etc.

Outra orientação construtivista é a Teoria da Flexibilidade Cognitiva, definida como teoria de aprendizagem, representação mental e instrução integrada. É responsável por indicar recursos para a conceituação complexa, como por exemplo, o retorno do aluno no mesmo material em diferentes oportunidades, diferentes propósitos e diferentes perspectivas. (REZENDE, 2000). Essa Teoria permite que o aluno revise os conceitos já trabalhados, analise conteúdos em situações diferentes dentro do processo de aprendizagem e permite, inclusive, que o aluno tire dúvidas junto ao docente de conteúdos não assimilados anteriormente.

Segundo Krüger (2013), os jogos educacionais são considerados metodologia ativa pois são um recurso adicional no processo de aprendizagem, à medida que apresentam linguagem dinâmica e atraem a atenção dos jogadores, portanto servem como complemento às demais metodologias. O jogo deve fazer com que os alunos fixem e apliquem os conteúdos aprendidos na disciplina, conseqüentemente, ampliam o aprendizado. Individuais ou em grupo, os jogos podem ser apresentados por meio eletrônico, tabuleiros, cartas, dinâmicas, entre outros, mas devem, sempre, considerar os conteúdos já vistos na disciplina e até relacionar conteúdos de disciplinas diferentes.

5 . TECNOLOGIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA METODOLOGIA CONSTRUTIVISTA

Quando a escola tenta incorporar meios inovadores, acaba ficando resistente a mudanças. Pode-se fazer necessária a compra de equipamentos de vídeo ou informática nas escolas, porém é necessário que essas medidas sejam incorporadas à proposta pedagógica da escola como um todo, para que contribua com sua ordem pedagógica e sócio-cultural. (REZENDE, 2000)

De acordo com Rezende (2000) ,”um projeto de inovação tecnológica na educação deve gerar propostas comprometidas com as finalidades educativas, assumindo como essencial o sentido transformador da prática pedagógica”. (REZENDE, 2000, p. 11)

Segundo Barbosa e Moura (2013) a era da informação no processo de aprendizagem “propõe a formação de indivíduos com uma visão global da realidade, vinculando a aprendizagem a situações e problemas reais, preparando para a aprendizagem ao longo da vida”. (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 15)

A pesquisa de Rezende (2000) complementa concluindo que o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação na elaboração de materiais didáticos e projetos fundamentados na abordagem construtivista são:

A possibilidade de interatividade; as possibilidades que o computador tem de simular aspectos da realidade; a possibilidade que as novas tecnologias de comunicação, acopladas com a informática, oferecem de interação a distância e a possibilidade de armazenamento e organização de informações representadas de várias formas, tais como textos, vídeos, gráficos, animações e áudios, possível nos bancos de dados eletrônicos e sistemas multimídia. (REZENDE, 2000, p. 6)

Segundo Moran (2015), o uso de tecnologias na implementação de metodologias ativas favorece mudanças não só no espaço físico da sala de aula, mas também nos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O autor propõe um modelo híbrido onde são elaborados alguns roteiros de aula para que os alunos leiam antes os materiais básicos e realizem atividades mais ricas em sala de aula com a supervisão dos professores, dando feedback para os professores através de pequenas avaliações rápidas, de múltipla escolha, corrigidas automaticamente, por exemplo. Através desses resultados os professores podem determinar quais atividades podem ser feitas em grupo, quais podem ser feitas individualmente e quais podem ser feitas em ritmos diferentes.

O autor também sugere a integração das atividades da sala de aula com as digitais e das presenciais com as virtuais. Nesse aspecto, o professor precisa se comunicar face a face com os alunos, e também digitalmente, com o uso de tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. (MORAN, 2015)

6 . O PERFIL DO PROFESSOR NAS METODOLOGIAS ATIVAS

Barbosa e Moura (2013) afirmam que a maior dificuldade dos professores na aplicação de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem é que os mesmos não tiveram essa experiência em suas formações como docentes. Portanto, afirmam que “na aplicação da Aprendizagem Baseada em Problemas o professor tem funções mais amplas e complexas do que nos métodos convencionais de ensino”. (BARBOSA e MOURA, 2013, p. 12)

O professor tem como dever mediar discussões, manter os grupos de alunos focados nos problemas e questões, motivar os alunos a se envolverem no processo de solução, além de estimular o uso do pensar, do observar, do raciocinar e do entender (BARBOSA; MOURA, 2013). Barbosa e Moura afirmam que:

O professor deve, antes de ativar a inteligência do aluno, ativar a própria inteligência, de tal maneira que seu exemplo sirva de inspiração para o aluno. [...] Para ensinar ao aluno a pensar é necessário que o professor tenha experimentado o que significa um esforço mental neste sentido e não apenas uma definição teórica do que é o exercício da função de pensar. (BARBOSA e MOURA, 2013, p. 13)

O professor deixa de ser o indivíduo ativo que repassa o conhecimento para ser o indivíduo que cria ambientes de aprendizagem e facilita o processo pelo qual o aluno adquire conhecimento. Isso faz com que o papel do professor seja redefinido, ou seja, sua função básica não é mais dar aula, pois como orientador do processo reconstrutivo do aluno, o professor passa a ter a função de motivador constante e organizador da sistemática do processo. (REZENDE, 2002)

O professor assume uma posição ativa ao ensinar quando tem que “recorrer a seus estudos, selecionar informação, escolher terminologia adequada, explicar um conhecimento de diferentes formas, fazer relações, comparações, analogias etc” (BARBOSA e MOURA, 2013, p. 9). Barbosa e Moura (2013) complementam ainda que “se o professor aplica o mesmo plano de aula dezenas de vezes, sem inovações, é provável que, neste caso, sua exposição se torne rotineira, automática e, logicamente, terá um caráter passivo”. (BARBOSA e MOURA, 2013, p. 9)

7 . AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS METODOLOGIAS ATIVAS

A avaliação da perspectiva construtivista também é diferente da tradicional. Algumas diretrizes orientam o processo de avaliação do desempenho do estudante em projetos educacionais com utilização de novas tecnologias. Como o estudante desenvolve diferentes perspectivas da realidade através da construção do conhecimento, os processos de avaliação têm mais opções de respostas aos problemas. (REZENDE, 2000)

Nesse método avaliativo devem ser priorizados os processos mentais do aluno em relação aos produtos finais, com isso: Os conceitos de certo ou errado tornam-se secundários na medida que o aluno deve ser capaz não só de chegar a uma resposta, mas também de justificar e defender seus julgamentos e decisões durante a resolução de problemas. (REZENDE, 2000, p.13)

Uma atividade avaliativa, conforme os pressupostos construtivistas, se dá através da auto avaliação do estudante sobre sua própria aprendizagem e pelo registro do processo através do qual ele tomou conhecimento e assimilou o conteúdo, nesse contexto, a tendência da avaliação é servir como ferramenta de autoanálise. Rezende (2000), afirma que “os autores construtivistas consideram importante a avaliação da aprendizagem inserida em um contexto”, pois existem habilidades importantes não cobradas em testes desvinculados do contexto da aprendizagem. (REZENDE, 2000, p.14)

Mesmo com o reconhecimento das necessidades de novos métodos avaliativos, segundo Rezende (2000) ainda não há um senso comum, tendo em vista que as alternativas oferecidas pelos construtivistas soam imprecisas, precisam atender às demandas das diferentes partes interessadas, como pais, professores e os próprios alunos.

A pesquisa de Laguardia et al (2007), sobre Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem, constata que:

Os elementos do ambiente de aprendizagem influenciam a aquisição de novos conhecimentos e habilidades e podem servir como variáveis preditoras no estabelecimento da relação entre o ambiente em si e os resultados cognitivos e afetivos obtidos, tais como a interação e comunicação entre os participantes. (LAGUARDIA et al 2007, p. 8)

Laguardia et al (2007) afirma ainda que:

Esses ambientes oferecem os meios para avaliações das habilidades metacognitivas, das estratégias de aprendizagem e do histórico das mudanças ocorridas no desempenho dos estudantes ao longo do curso, provendo evidências acerca dos processos envolvidos nas atividades educativas em espaços digitais e subsídios sobre a efetividade das tecnologias educacionais. (LAGUARDIA et al 2007, p. 9)

Existem quatro níveis de avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais, que podemos também considerar para a Educação Profissional e Tecnológica, segundo Laguardia et al (2007):

- O nível 1 é de reação, e mede a satisfação do aluno com os aspectos do curso, através de perguntas se suas expectativas foram satisfeitas e, principalmente, se o que foi aprendido no curso é importante para sua vida profissional;
- O nível 2 é de aprendizagem, e avalia através de pré e pós-testes objetivos e pareados, as competências estipuladas pelo curso e se as metas do curso foram atingidas;

- O nível 3 refere-se à aplicação, e pode ser realizada durante o curso ou após seu término e determina quais habilidades aprendidas no curso estão ou foram transferidos para o trabalho e identifica as questões que poderiam estar impedindo essa transferência.
- O nível 4 corresponde aos benefícios ganhos pela organização, vistos como a satisfação do usuário de um serviço, entretanto, não garantem o que o aluno realmente aprendeu e nem sua capacidade de aplicar corretamente o que lhe foi ensinado.

Cursos em ambientes virtuais exigem vários cuidados, tanto por parte da organização, como por parte do aluno. Como existe uma distância entre corpo docente e discente, faz-se necessário devolutivas de desempenho nas relações aluno-curso, aluno-professor, aluno-instituição e aluno-mercado de trabalho.

8 . METODOLOGIAS ATIVAS NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS

A pesquisa de Brigheti et al (2015) identifica que os alunos acreditam aprender e assimilar melhor os conteúdos com a resolução de exercícios, e que a aplicação de provas não é considerada tão eficaz pelo corpo discente em comparação com a quantidade de professores que utilizam esse método de avaliação. Torna-se visível a necessidade de alinhamento entre a metodologia utilizada e o processo de ensino mais eficaz.

Paranhos e Mendes (2010) concluem que:

Os estudantes valorizaram as disciplinas integradoras, sendo essas caracterizadoras da mudança curricular. Porém, em suas reflexões e críticas são destacadas as diferenças nos resultados alcançados pelos grupos, quanto ao conhecimento e aprendizado, decorrentes da diversidade na formação docente e de seu envolvimento presencial nas atividades. (PARANHOS; MENDES, 2010, p. 7)

No Ensino Superior e Técnico, quando os estudantes assumem a responsabilidade de participação ativa nos ambientes de aprendizagem reconhecem que isto contribui para a aquisição de novos conteúdos, sentem-se preparados para estagiar em suas áreas de formação.

A vivência desses estudantes nos cenários práticos desenvolve neles competências necessárias para o trabalho efetivo. (GOMES et al. 2010)

9 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complementação da aprendizagem tradicional, através dos recursos oferecidos por metodologias ativas, ou a própria aplicação das mesmas como um todo, na instituição de ensino favorece um ambiente educacional em que o aluno também é responsável pelo seu processo educativo. Participando ativamente desse processo, tendo como responsabilidade principal o interesse em aprender e a disposição para

aprender conteúdos na prática.

As metodologias ativas nos permitem acreditar que os alunos saem da escola ou se formam mais preparados para atuação profissional e com as habilidades necessárias que o mercado de trabalho exige, pois foram apresentados anteriormente a situações de aprendizagem significativas para suas vidas.

A adaptação às mudanças da sociedade através de metodologias ativas no processo pedagógico profissional faz com que os alunos tenham facilidade para se adaptar em suas rotinas de trabalho, bem como desenvolve a habilidade de resolver problemas e prepara o aluno para o processo de decisão e para as relações profissionais, tendo em vista que, o aluno teve experiências práticas que o incentivaram a buscar informações e ser criativo na resolução de seus problemas e na construção de seu conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. **Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Profissional E Tecnológica**. Boletim Técnico Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/349>. Acesso em: Fev 2018.

BRIGHENTI, Josiane; BIAVATTI, Vania Tanira; SOUZA, Taciana Rodrigues de. **Metodologias de Ensino-Aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos**. Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, Florianópolis-SC, v.8, n.3, set. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2015v8n3p281>. Acesso em: Fev 2018.

GOMES, Maria Paula Cerqueira; RIBEIRO, Victoria Maria Brant; MONTEIRO, Dilva Martins; LEHER, Elizabeth Menezes Teixeira; LOUZADA, Rita de Cássia Ramos. **O uso de Metodologias Ativas no Ensino de Graduação nas Ciências Sociais e da Saúde – Avaliação dos Estudantes**. Revista Ciência & Educação, v. 16, n. 1, p. 181-198, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132010000100011. Acesso em: Fev 2018.

KRÜGER, Letícia Meurer. **Método Tradicional e Método Construtivista de Ensino no Processo de Aprendizagem: uma investigação com os acadêmicos da disciplina contabilidade III do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Administração, Florianópolis-SC, v. 9. n. 18, jul/dez. 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/OC/article/view/4306>. Acesso em: Fev 2018.

LAGUARDIA, Josué; PORTELA Margareth Crisóstomo; VASCONCELLOS, Miguel Murat. **Avaliação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Fundação Osvaldo Cruz. Educação e Pesquisa, São Paulo-SP, v.33, n.3, p. 513-530, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a09v33n3>. Acesso em: Fev 2018.

MITRE, Sandra Minardi; BATISTA, Rodrigo Siqueira; MENDONÇA, José Márcio Girardi de; PINTO, Neila Maria de Moraes; MEIRELLES, Cynthia de Almeida Brandão; PORTO, Cláudia Pinto; MOREIRA, Tânia; HOFFMANN, Leandro Marcial Amaral. **Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem na Formação Profissional em Saúde: debates atuais**. Ciência & Saúde Coletiva. Rio de Janeiro-RJ, vol. 13, n. 2, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000900018. Acesso em: Fev 2018.

MORÁN, José. **Mudando a Educação com Metodologias Ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa-MG, v.2, 2015. Disponível em: <http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf>. Acesso em: Ago 2018.

PARANHOS, Vania Daniele; MENDES, Maria Manuela Rino. **Currículo por Competência e Metodologia Ativa: percepção de Estudantes de Enfermagem**. Revista Latino-Americana de Enfermagem, Ribeirão Preto-SP, v. 18, n. 1, jan/fev. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n1/pt_17.pdf. Acesso em: Fev 2018.

REZENDE, Flavia Rezende. **As Novas Tecnologias na Prática Pedagógica sob a Perspectiva Construtivista**. Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde. Revista Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências, Rio de Janeiro-RJ, v. 02, n. 01, mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v2n1/1983-2117-epec-2-01-00070.pdf>. Acesso em: Fev 2018.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONTRAPONTO COM A META 17 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*

Data de submissão: 24/03/2020

Data de aceite: 03/04/2020

Sophia Sartini Fernandes de Oliveira

Doutoranda em Educação na
Universidade Católica de Petrópolis (UCP)

sophiasartini@terra.com.br

<http://lattes.cnpq.br/6421160241485958>

RESUMO: Este trabalho discute, em linhas gerais, o Programa Mais Educação (PME) e o Programa Novo Mais Educação (PNME) que evidenciam políticas públicas que contrapõem, por meio do voluntariado na educação integral, o Plano Nacional de Educação, PNE/2014, a Meta 17 que estabelece a valorização docente. Desse modo, faz-se necessário refletir sobre a implementação de políticas públicas que não divirjam sobre a valorização docente e que possam, de fato, consolidar uma Educação de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas, Educação Integral, Plano Nacional de Educação.

ABSTRACT: This paper aims to discuss in general the Programa Mais Educação (PME) [More Education Program] and the Programa Novo Mais Educação (PNME) [New More Education Program] that put in evidence public

policies that, by means of volunteering in integral education, go against the PNE/2014 [National Education Plan], the Meta 17 [17th Goal] that promotes the appreciation of teachers. Therefore, it is necessary to make reflections about the promotion of public policies that do not contradict themselves about the appreciation of teachers and that can truly consolidate a good quality Education.

KEYWORDS: Public Policies; Integral Education; National Education Plan.

A Educação como direito do cidadão brasileiro e dever do Estado está prevista nos termos do art. 227 da Constituição Federal. Depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-1996), propostas vêm sendo implementadas visando novas configurações de tempo e espaço escolar que contemplem as necessidades socioeducativas de crianças, adolescentes e jovens. As propostas federais mais recentes – Programa Mais Educação (PME) e Programa Novo Mais Educação (PNME) – são exemplos das tentativas de indução de políticas de educação em tempo integral para o país. Entretanto, para que programas de ampliação da jornada escolar e do tempo integral se

1 Este trabalho foi apresentado no XI Seminário Regional Sudeste ANPAE e XI Encontro Regional Sudeste da ANFOPE, na Universidade Federal Fluminense (UFF), em agosto de 2018; e publicado nos anais da XI ANPAE e XI ANFOPE.

efetivem, há necessidade de políticas de formação e valorização docente, que se implantem concomitantemente.

Este trabalho tem como objetivo fazer uma discussão a partir de alguns pontos do extinto PME (Portaria Interministerial nº 17/2007) e do PNME (Portaria nº 1.144/2016). Destacamos que o extinto PME já tinha pontos de divergência com a formação e a valorização docentes quando cotejado com o Plano Nacional de Educação (PNE)/2001. Acrescentamos que as divergências persistem e se acirram no PNME-2016. Tal discussão será alicerçada por alguns teóricos tais como Lígia Coelho e Dayse Hora, M’Hammed Mellouki e Clermont Gauthier.

O PME tinha como principal objetivo a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar. Essas atividades eram de caráter interdisciplinar e contemplavam atividades nos campos da arte, do esporte, da cultura entre outros, que possibilitariam uma melhoria nas condições de aproveitamento escolar. Dessa forma, a educação em tempo integral implantada no contraturno atenderia a progressiva ampliação do período de permanência na escola do aluno, prevista no art. 34 da LDBEN.

Com a mudança de governo em 2016, o PNME foi criado com o principal objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Várias justificativas são feitas usando as metas não alcançadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) por uma parte das escolas do ensino básico. A Portaria nº 1.144/2016, no Capítulo I, art. 2º, inciso II, reitera a contribuição deste Programa para a alfabetização e letramento na língua portuguesa e matemática por meio de acompanhamento pedagógico específico.

Embora os referidos artigos da legislação do PME e do vigente PNME visem contemplar a educação de qualidade para crianças, adolescentes e jovens, podemos observar, na contramão, a proposta do trabalho voluntariado. A Lei nº 9.608/1998 (Lei que dispõe sobre o serviço voluntário) considera como serviço voluntário: “[...] a atividade não remunerada prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza ou a instituição privada de fins não lucrativos [...]”. Complementando “O serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim”. Detenhamo-nos, pois, nas argumentações que tecemos para essas leituras.

O PME instituiu, por meio do Manual Operacional de Educação Integral (2014), os monitores (voluntários) como os atores essenciais para a sua execução pedagógica. Entre os possíveis voluntários, encontravam-se estudantes universitários, pessoas da comunidade, estudantes da Educação de Jovens e Adultos e estudantes do ensino médio. Esses monitores teriam ressarcidas suas despesas com transporte e alimentação e os monitores encarregados das atividades de “Orientação de Estudos e Leitura” e “Campos do Conhecimento” seriam ressarcidos pelo número de turmas atendidas.

Assim como no PME, no PNME o voluntariado é a base das atividades complementares (Campo das Artes, Cultura, Esporte e Lazer) e as atividades de Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática). O novo programa institui, por meio do Documento Orientador (2016), o Mediador da aprendizagem e o Facilitador, ambos de caráter voluntário, como previsto na lei já referida e com a obrigatoriedade da celebração do Termo de Adesão e Compromisso do Voluntário. No documento do PNME destinado a responder às perguntas sobre a adesão, o início das atividades e o funcionamento do programa, o ressarcimento (do transporte e da alimentação) do Mediador e Facilitador é feito conforme o número de turmas trabalhadas; e caso um professor efetivo da rede, com carga de 20h semanais, atuar como mediador ou facilitador no contraturno ao trabalho, ele deverá estar ciente de seu papel como voluntário.

Neste contexto, podemos dizer que o exercício do magistério pelo professor como voluntário na escola é conflitante com o Plano Nacional de Educação, PNE/2014, que tem como Meta 17 a valorização do professor o que inclui o Piso Salarial Nacional, o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e a Assistência da União (com o objetivo da implementação de políticas de valorização dos profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional). Sobre a Assistência da União, a Resolução nº 5/2011, da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, que é um anexo da Portaria nº 213/2011, dispõe em forma de lei a integralidade do piso salarial nacional pela parcela de complementação pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), na forma do art. 4º da Lei nº 11.738/2008.

Diante do exposto, podemos dizer que o trabalho voluntariado do professor se configura como uma precarização do magistério. Neste sentido, o professor continua transmitindo seus saberes no contexto de suas práticas pedagógicas, mas assumindo a posição de “monitor”, “mediador da aprendizagem” e “facilitador” (ressarcido apenas da alimentação e do transporte). Os fatos caracterizam uma flexibilização profissional: de trabalho docente para trabalho educativo, o que resulta na desvalorização do magistério como uma profissão e compromete a identidade docente. De acordo com Coelho e Hora (2013) este trabalho educativo (de monitores, oficinairos e etc.) assume várias denominações que não se caracterizam como um fazer pedagógico e, por conseguinte, não se caracterizaria em vínculo empregatício com todos os direitos previstos na legislação trabalhista. Diante deste quadro de irregularidade, Coelho e Hora enfatizam que o trabalho educativo é implantado para a complementação dos horários para a manutenção da jornada ampliada, pois “[...] os governos não conseguem, pelos mais diversos motivos políticos e econômicos, manter os contratos regulares para a manutenção de projetos de jornada ampliada [...]” (COELHO; HORA, 2013, p. 219).

O conceito de precarização do trabalho docente assumido no presente trabalho segue as reflexões sociológicas trazidas por Coelho e Hora (2013, p. 208): “[...] *precariza-se* o trabalho docente quando se modificam as modalidades de organização dos processos de trabalho, a formação e o emprego, bem como as identidades, culturas e formas de representação simbólica no processo mesmo do trabalho” (grifo das autoras). Ainda nas argumentações das autoras, devido às condições mínimas de trabalho e salário do professor ao longo do tempo, este profissional foi perdendo a posição social de pertencimento às classes médias. Indubitavelmente, pensar em uma educação de qualidade em tempo integral, significa, também, não perder de vista a valorização da docência.

Para ratificar nossa posição recorreremos a Mellouki e Gauthier (2004) quando afirmam que a mediação do professor com o aluno revela o papel intelectual do professor; assim, este profissional não é apenas portador, intérprete e crítico de uma cultura, mas também produtor, divulgador de conhecimentos e técnicas entre outras ações. Logo, a valorização da docência é um imperativo para uma educação de qualidade na escola, pois a partir de salários dignos, o professor terá condições factíveis para uma formação continuada: um aprimoramento profissional, cultural e pessoal ao longo do seu exercício no magistério.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 out. 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez 1996, Seção 1, p. 27833.

_____. Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 fev. 1998, Seção 1, p. 2.

_____. Portaria nº 17, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 abr. 2007, Seção 1, p. 5-6.

_____. Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jul. 2008, Seção 1, p. 1.

_____. Resolução nº 5, de 22 de fevereiro de 2011. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 mar. 2011, Seção 1, p. 10.

_____. Portaria nº 213 de 2 de março de 2011. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 mar. 2011, Seção 1, p. 10.

_____. Portaria nº 1.144 de 10 de outubro de 2016. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 out. 2016, Seção 1, p. 23.

COELHO, Lígia Martha; HORA, Dayse. Políticas públicas de educação integral em jornada escolar ampliada e trabalho educativo: docência questionada ou precarização do trabalho docente? In: COELHO, Lígia Martha (org.). **Educação integral**: história, políticas e práticas. Rio de Janeiro: Rovel, 2013, p. 204-224.

MELLOUKI, M'Hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004.

A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE POTENCIALIZADA PELAS ORIENTAÇÕES DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

Data de submissão: 24/03/2020

Data de aceite: 03/04/2020

Patrícia Anselmo Zanotta

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS
Rio Grande – RS
<http://lattes.cnpq.br/7642080102670638>

Maria do Carmo Galiuzzi

Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Rio Grande – RS
<http://lattes.cnpq.br/4430976902171474>

Cleiva Aguiar de Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS
Rio Grande – RS
<http://lattes.cnpq.br/5952551061006771>

RESUMO: Neste trabalho apresentamos uma pesquisa realizada com professores orientadores de Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC de um curso técnico integrado ao ensino médio da rede federal de educação profissional. O estudo das orientações de TCC pode contribuir para a compreensão da subjetividade na formação docente. Deste modo, a questão de pesquisa que se coloca é “o que é isso: a construção da profissionalidade docente?”. Fundamentam este estudo o educar pela pesquisa em

Galiuzzi, a competência profissional em Rios e o reconhecimento em Honneth. O educar pela pesquisa assume que os processos de ensinar e de aprender são contínuos e potencializados quando realizados na presença do diálogo e de interações com outros. A competência profissional compreende as dimensões técnica, política, ética e estética, que constituem o sujeito orientador. O reconhecimento de si próprio e do outro influencia a identidade dos sujeitos, pois nos leva à autoconfiança, ao autorrespeito e à autoestima. Assumimos ainda neste estudo a subjetividade a partir de González Rey, e a profissionalidade defendida por Roldão. Assim, a pesquisa objetivou compreender o processo de orientação dos TCC no referido curso técnico e as manifestações expressas dos professores sobre a contribuição deste processo na construção das suas profissionalidades. A metodologia de produção de informações se deu a partir de entrevistas semiestruturadas com os cinco orientadores de TCC do ano de 2015, posteriormente submetidas à Análise Textual Discursiva. A análise apontou para duas categorias finais emergentes: o reconhecimento do outro e a subjetividade na construção da competência profissional. Concluímos assim, que a subjetividade na construção da profissionalidade docente a partir das orientações

de TCC, como as estudadas na pesquisa, é potencializada pela contínua formação dos professores com competência profissional que reconhecem a si próprios e os demais membros da comunidade como sujeitos partícipes de aprendizagens dialógicas.

PALAVRAS-CHAVE: competência profissional, educar pela pesquisa, reconhecimento do outro, educação profissional.

CONSTRUCTION OF TEACHER PROFESSIONALITY POTENTIALIZED BY SUPERVISION OF FINAL TERM WORKS

ABSTRACT: In this paper, we present a research made with final term work supervisors of a Federal Institute of Education, Science and Technology vocational technical course. The analysis of the supervision of the final term works aids the comprehension of subjectivity in the teacher formation process. The proposed research question is: “what is the teacher professionalism construction?”. This analysis is based on the educating through research of Galiazzi, the professional competence of Rios and the recognition of Honneth. Educating through research assumes that the teaching/learning processes are continuous, and potentialized when conducted in presence of dialogue and interactions with others. Professional competence comprehends the technical, political, ethical and aesthetic dimensions that constitute the supervising subject. The recognition – of your and other selves – influences the identity of the subjects, as it leads to self-confidence, self-respect and self-esteem. This study also assumes the subjectivity of González Rey and the professionalism as posed by Roldão. Thus, the research aimed to understand the referred course final term work supervision process and the teachers opinion about how this process contributed to build their professionalities. The information production methodology was based in semi-structured interviews with the five final term work supervisors of the 2015 class, which were further submitted to textual discourse analysis. This analysis pointed out two final emergent categories: the recognition of the other and the subjectivity in professional competence construction. So, we conclude that the subjectivity in the teachers professionalism construction by the final term work supervision, as the ones analyzed in this research, is potentialized by the professionally competent teachers continuing formation, who recognize themselves and the other community members as participants of a dialogic learning process.

KEYWORDS: professional competence, educating through research, recognition of the other, vocational education.

1 . INTRODUÇÃO

O presente texto foi previamente divulgado no IV Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação - SIPASE no eixo temático “a subjetividade na construção da profissionalidade” (ZANOTTA, GALIAZZI e LIMA, 2018). Neste trabalho

apresentamos uma pesquisa realizada com todos os cinco professores orientadores de Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC do curso técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Rio Grande, do ano de 2015. O estudo destas experiências com as orientações de TCC pode contribuir para a compreensão da subjetividade na construção da profissionalidade docente.

Elaboramos a questão de pesquisa a partir de uma atitude fenomenológica proposta por Bicudo e Klüber (2013) que tem como cerne da pergunta o fenômeno estudado, assim buscamos compreender “O que é isso: a construção da profissionalidade docente?”. Delimitamos o estudo nas experiências de orientação de trabalhos de conclusão de curso, de um curso técnico na forma integrada da rede federal de educação. Assumimos que o desenvolvimento da pesquisa conduz ao avanço na compreensão do questionado a partir de uma postura atenta ao que se mostra do fenômeno situado.

Fundamentam este estudo a subjetividade em González Rey (2001), a profissionalidade em Roldão (2005), o reconhecimento em Honneth (2015), o educar pela pesquisa em Galiazzi (2014) e a competência profissional em Rios (2008).

Compreendemos a subjetividade a partir de González Rey (2007, p.172) que definiu “a subjetividade social como aquelas produções sociais carregadas de sentido subjetivo que estão configuradas por processos emocionais e simbólicos produzidos nas mais diferentes esferas da sociedade”. Tratando-a então como uma produção humana e não como uma internalização individual.

Consideramos o conceito de profissionalidade a partir dos quatro descritores propostos por Roldão (2005), são estes: o reconhecimento social da especificidade da função; o saber específico; o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e o pertencimento a um coletivo.

Roldão (2005) afirma que a especificidade da função do professor não é definida pelo conteúdo científico que o docente domina, mas pela especificidade de saber fazer com que esse conteúdo seja apreendido. A autora apresenta o termo domínio em relação ao conhecimento específico da área em que o professor atua e não com o sentido de “poder do docente, fundado num saber intocável” (p.121). Assumimos neste texto, o mesmo sentido dado pela autora, pois outros profissionais também possuem conhecimentos da área, como por exemplo, um Químico Industrial que compreende os conceitos da Química, mas que não foi habilitado para ensinar esta disciplina. A autora ressalta ainda a necessidade de reconhecer essa especificidade, a qual podemos compreender a partir do reconhecimento defendido por Honneth (2015).

O nexo existente entre a experiência de reconhecimento e a relação consigo próprio resulta da estrutura intersubjetiva da identidade pessoal: os indivíduos se constituem como pessoas unicamente porque, da perspectiva dos outros que assentem ou encorajam, aprendem a se referir a si mesmos como seres a que cabem determinadas propriedades e capacidades. (HONNETH, 2015, p. 272)

Deste modo, o saber específico necessário ao professor inclui os conhecimentos próprios da sua área de atuação, mas também o saber ensinar/orientar, sendo a junção destes dois definida por Roldão como o saber profissional.

Com relação ao poder de decisão sobre a ação desenvolvida, a autora discorre sobre a necessidade de o professor ter liberdade em sua atuação, sem, contudo que isso represente um fazer descompromissado, o que caracterizaria uma não profissionalidade para Roldão (2005). A validação das ações docentes pode se dar pelos seus pares, o que implica a necessidade do pertencimento a um coletivo que as compreenda. Porém, é preciso deixar claro que o pertencimento ao coletivo não nega a subjetividade dos envolvidos, como aponta Gonzáles Rey (2001).

A sala de aula não é simplesmente um cenário relacionado com os processos de ensinar e aprender. Nela aparecem, como constituintes de todas as atividades aí desenvolvidas, elementos de sentido e significado procedentes de outras “zonas” da experiência social, tanto de alunos quanto de professores. (p.9 e 10)

Articulamos ainda a contribuição das orientações, do diálogo com os colegas e das participações nas bancas dos TCC para a construção da profissionalidade docente com os pressupostos do educar pela pesquisa. Este assume que os processos de ensinar e de aprender são contínuos e potencializados quando realizados na presença do diálogo e de interações com outros, como expresso por Galiazzi (2014).

Se ensinar e aprender são processos contínuos de questionamento, em que as aprendizagens transformam continuamente o professor e seu modo de atuar em sala de aula, aprender a pesquisar é mais produtivo em comunidades de pesquisa, embora possa ser feito individualmente. Assim, os professores precisam participar em comunidades de colegas que usam ferramentas da pesquisa para aprender o ofício de ensinar. Além disto, é quando os professores se tornam intencionalmente aprendizes e pesquisadores que mais influenciam as práticas dos alunos. (p. 271)

A disponibilidade dos professores para essas aprendizagens expressa a competência profissional destes, que envolve as dimensões técnica, política, ética e estética apresentadas por Rios (2008). A dimensão técnica compreende o domínio de conhecimentos específicos e a habilidade de empregar esses conhecimentos. A ética abrange o respeito, a justiça e a solidariedade. A política envolve a compreensão do contexto social e a capacidade de tomar decisões a partir deste. E a estética relaciona-se à sensibilidade e à “afetividade no sentido de se deixar afetar pelo trabalho, sensível às manifestações que existem no seu relacionamento com a sua prática” (p. 87).

Apresentamos na sequência os objetivos do trabalho, as metodologias de produção e de análise das informações, os resultados alcançados, a discussão destes resultados com os referencias até aqui fundamentados e as considerações finais.

2 . OBJETIVOS

Os objetivos da pesquisa aqui apresentada foram compreender o processo de orientação dos TCC do curso técnico integrado de Automação Industrial do campus Rio Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, e, a contribuição deste processo na construção da profissionalidade docente dos orientadores.

3 . MÉTODO

A produção de informações se deu a partir do registro no diário de campo de observações do processo de desenvolvimento dos trabalhos de conclusão de curso, e de entrevistas semiestruturadas com os cinco orientadores de TCC do ano de 2015, posteriormente submetidas à Análise Textual Discursiva.

As observações feitas ao longo do ano de 2015 permitiram detalhar a metodologia proposta para o processo de desenvolvimento dos TCC do ensino técnico profissional integrado ao ensino médio.

As entrevistas foram realizadas após a conclusão dos TCC de 2015, nas salas de atendimento de cada orientador, tiveram em média uma hora de duração e foram desenvolvidas a partir de questões norteadoras que contribuiriam para que os professores expressassem suas compreensões a cerca do processo de orientação dos trabalhos de conclusão de curso.

A análise textual discursiva – ATD é uma metodologia que possibilita a compreensão do fenômeno estudado a partir da emergência de novos referenciais, e de um processo recursivo ao *corpus* de pesquisa, o desenvolvimento da ATD é sintetizado por seus autores no excerto a seguir.

[...] a análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma seqüência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES E GALIAZZI, 2011, p. 12)

Utilizamos como codificação para identificar as unidades de significado a letra “P” seguida de três algarismos, o primeiro indica um dos cinco professores, e os dois seguintes indicam a unidade em si. Deste modo é facilitado o retorno ao material original quando do processo recursivo de compreensão do fenômeno estudado. Os resultados obtidos a partir da ATD realizada com as entrevistas são apresentados a seguir, juntamente com a descrição da proposta de desenvolvimento dos TCC.

4 . RESULTADOS

A compreensão do processo de orientação dos TCC iniciou pela descrição da metodologia de desenvolvimento dos trabalhos de conclusão de curso a partir dos registros do diário de campo. Estes foram desenvolvidos na quarta série, e integraram a disciplina Projeto de Automação. Esta propôs o detalhamento, o planejamento, o desenvolvimento e a apresentação com defesa pública do projeto, que consistiu na construção de um protótipo com aplicação dos princípios da Automação.

No início do período letivo, a proposta metodológica foi apresentada aos alunos e estes formaram nove grupos de trabalho com no máximo três alunos, estabeleceram o diálogo com um professor orientador e escolheram o tema da pesquisa.

Durante o ano, os alunos apresentaram aos respectivos orientadores relatórios individuais quinzenais nos quais constava o detalhamento das atividades realizadas no período e das dificuldades encontradas, bem como o planejamento de atividades a realizarem nos próximos quinze dias. Além dos relatórios, ocorreram reuniões periódicas entre os grupos e os orientadores, com forma e periodicidade acordadas entre os envolvidos.

O processo de desenvolvimento dos TCC incluiu ainda quatro versões escritas do projeto e apresentações para a banca avaliadora, uma a cada bimestre letivo, com propósitos como o de favorecer a mediação da pesquisa, desenvolver a oralidade e compartilhar saberes. As bancas foram formadas pelo professor da disciplina, pelo orientador do projeto e por um ou dois professores com atuação na temática de cada pesquisa. A composição desta foi definida de comum acordo entre o professor da disciplina e o orientador, mas contou com sugestões dos alunos.

Após conhecermos as questões procedimentais acerca das orientações, partimos para a análise das entrevistas em busca das categorias emergentes do fenômeno que consiste na construção da profissionalidade docente a partir do processo de orientação dos TCC.

Como primeiro resultado das entrevistas foi possível caracterizar o grupo de orientadores como heterogêneo em alguns aspectos, como o tempo de experiência docente, com alguns em início de carreira e outros com mais de vinte anos de atuação, bem como a experiência no papel de orientador. Para um deles foi a primeira vez que exerceu esta função, enquanto outros já orientaram vários trabalhos em diferentes níveis e formas de oferta como estes de curso técnico integrado, mas também de curso técnico subsequente, de graduação e algumas coorientações de pós-graduação. Em outros aspectos o grupo era homogêneo com relação à formação inicial em cursos de tecnologia: engenharias ou tecnólogo em automação, assim como nas manifestações que expressaram satisfação em atuarem no curso e experienciarem o papel de orientadores, conforme as falas dos professores em destaque.

A gente, como professor, é importante ver essa resposta para retroalimentar. Eu falo com orgulho do curso, me surpreendi muito positivamente. (P122)

O meu estado hoje é apaixonado, estou muito contente com as atividades, com as aulas. Eu estou motivado, isso é muito bom. (P261)

Ao desenvolvermos a ATD chegamos a duas categorias finais emergentes: o reconhecimento do outro e a subjetividade na construção da competência profissional.

O reconhecimento do outro se manifestou, por exemplo, quando os orientadores se propuseram ao acolhimento do tema de pesquisa oriundo de uma inquietação particular de cada grupo de alunos, desde que fosse possível realizar o projeto com os recursos e tempo disponíveis, conforme apresentamos a seguir.

É muito livre a escolha do tema de pesquisa, se o grupo traz o assunto que quer desenvolver isso traz motivação. (P210)
Os temas dos TCC são escolhidos em conjunto comigo e com os orientandos. (P402)

Também percebemos a presença do reconhecimento quando exercitaram em suas práticas de orientação o respeito aos tempos de aprendizagens destes alunos, como exposto na seguinte fala.

Eu não faço reuniões sistemáticas semanais, as vezes eu acho que isso é perda de tempo, pois o ritmo de cada projeto não é cadenciado, o desenvolvimento de um projeto depende de outros fatores, como a disponibilidade de tempo deles, a chegada de materiais que eles comprarem, ao fato de ter que conversar com pessoas externas ao curso para pegar mais informações. (P408)

A subjetividade na construção da competência profissional foi expressa, dentre outros aspectos, pela identificação da necessária atualização técnica frente às inovações inerentes a cada TCC: “mas sempre surge algo que eu não tive tempo de ler antes e que para ajudar eles eu preciso estudar mais, então isso é divertido pros professores também” (P506).

Outra questão relativa a essa categoria foi percebida pelo processo de compreensão dos impactos sociais das pesquisas: “todos TCC tem um foco social, e eles precisam de noções econômicas, históricas, de escrita, visão crítica da importância do trabalho deles” (P121).

Apresentamos na sequência a discussão destas categorias articuladas com as teorias que fundamentam esta pesquisa e foram previamente expostas.

5 . DISCUSSÃO

A categoria “reconhecimento do outro” emergiu do reconhecimento dos professores aos seus alunos, como exposto anteriormente, mas também se deu a partir do reconhecimento do próprio orientador pela qualidade dos TCC como resultado do seu trabalho de orientação, conforme falas em destaque.

Quando eu vim pro IF me surpreendi bastante com o nível dos TCC, são muito bons, tanto no referencial teórico e registro escrito do que foi feito, como na parte prática. Em outros cursos técnicos que já trabalhei, nunca vi algo assim tão elaborado, com essa metodologia científica e escrita. (P118)

A primeira experiência que tive com orientação foi no subsequente, e o aluno ganhou um prêmio com o projeto, isso foi muito legal, foi o maior barato. (P227)

Honneth (2015) afirma que o reconhecimento de si próprio e do outro influencia a identidade dos sujeitos, pois nos leva à autoconfiança, ao autorrespeito e à autoestima. Deste modo, percebemos nas orientações uma possibilidade de atender ao primeiro descritor da profissionalidade apontado por Roldão (2005), o reconhecimento social da especificidade da função docente, pois a atuação intencional dos orientadores assegurou a mediação exitosa entre os saberes específicos e a aprendizagem destes por parte dos alunos, evidenciada pela qualidade dos TCC.

A segunda categoria “a subjetividade na construção da competência profissional” expressou-se a partir das quatro dimensões discutidas por Rios (2008), respeitando-se a subjetividade de cada orientador pelo entendimento de Gonzáles Rey (2001, p.2) “na sala de aula se geram novos sentidos e significados, que são inseparáveis das histórias das pessoas envolvidas, assim como da subjetividade social da escola, na qual aparecem elementos de outros espaços da própria subjetividade social”.

Os orientadores mostraram-se abertos a novas aprendizagens como as que envolveram atualização de seus conhecimentos específicos a fim de atenderem demandas próprias de cada projeto, o que esclarece que ao falarmos da dimensão técnica assumimos que esta não é estanque.

Teve um outro trabalho que as alunas usaram componentes que não eram comuns e isso fez com que eu buscasse um aperfeiçoamento e trabalhasse para poder acompanhar o que elas estavam querendo, atualmente o arduino está dominado no curso, mas naquele momento foi o ingresso dele no curso. (P330)

Podemos então compreender que o segundo descritor, o saber específico, não se limita aos conhecimentos adquiridos quando da formação inicial dos professores, mais ainda se considerarmos que o saber profissional inclui o saber ensinar, no sentido de fazer aprender. Este também foi expresso pelos orientadores ao identificarem a necessidade de adequarem sua atuação ao perfil dos alunos.

Mas aqui era uma gurizada, o ambiente era diferente, então eu acabei me adaptando ao ambiente. Poder orientar na sala, tomando um mate, mudou a minha posição enquanto orientador, eu fiquei um pouco mais flexível, o linguajar um pouco menos técnico, mas a cobrança é a mesma. O momento da orientação ficou mais descontraído. (P237)

Identificamos assim que o processo de orientação favorece o papel de mediador do professor entre os saberes específicos e a aprendizagem dos alunos, tanto pela longa duração do convívio entre alunos e orientadores, como pelo atendimento personalizado às demandas dos estudantes e pela própria motivação do professor com o trabalho desenvolvido.

A dimensão ética esteve presente nas falas dos orientadores quando expressaram a compreensão de que é necessário valorizar o trabalho desenvolvido pelos alunos e suas aprendizagens, mesmo que o esperado protótipo não funcione a pleno no final do projeto: “o caso do aluno que trabalhou e no final não deu certo, é o aluno que merece aprovação, que trabalhou durante todo o ano” (P332).

A dimensão política envolveu o acolhimento dos grupos que não apresentaram articulação com o provável orientador ou ainda com um problema de pesquisa, demonstrando que o processo de orientação inclui a compreensão do contexto social e da intervenção sobre ele, como expressou um dos professores.

As orientações são divididas em função da natureza do trabalho e da afinidade que o sujeito tem com o tema. Como professor da disciplina eu também oriento aqueles grupos que não se identificaram com outros professores, ou atrasaram muito e estão sem orientador, mesmo que não seja na minha linha de pesquisa. (P412)

Além disso, a estética se fez presente no compartilhar as aprendizagens e no respeito ao questionar os alunos sobre o interesse nessa partilha, bem como na sensibilidade inerente à escuta.

A influência dos TCC nas minhas aulas do terceiro ano ocorre por exemplo, quando um grupo de TCC está trabalhando com algo diferente, como rádio frequência, então eu falo para os do terceiro e pergunto se querem que inclua nas aulas, então eu levo. Ainda não levei os alunos do quarto ano, mas acho que seria interessante. Eu aproveito já que aprofundi o estudo de algo para o TCC, levo a novidade para os do terceiro. (P507)

A partir destes registros identificamos aproximações entre as orientações e os pressupostos do Educar pela Pesquisa (GALIAZZI, 2014) mencionados anteriormente, em especial porque uma vez que ao estarem em comunidade os docentes têm suas aprendizagens potencializadas.

O terceiro descritor da profissionalidade - o poder de decisão sobre a ação desenvolvida - foi manifesto no atendimento das especificidades de cada projeto, pois os orientadores tiveram autonomia nas suas ações, e reconheceram que cada caso é diferente do outro, como expresso a seguir.

Acho que ainda falta não só nos TCC da Automação, mas no IFRS de modo geral, é uma maior divulgação dos trabalhos para a comunidade. Cada trabalho no nosso curso é diferente do outro, e acho que iria melhorar ainda mais a qualidade se eles soubessem que estão produzindo e que será apresentado para a comunidade, mas aí eles teriam que trabalhar bastante a parte emocional, seria um grande reconhecimento. (P337)

Podemos compreender a partir desta que o poder de decisão não estava livre de controle externo, como se cada um pudesse fazer qualquer coisa sem prestar contas, pois no final foi preciso mostrar os frutos destas decisões, que expressaram a qualidade das ações docentes e que foram validadas pelos pares que compunham as bancas e que representavam o quarto descritor, o pertencimento a um coletivo.

Este coletivo também poderia ser considerado como a comunidade da área em questão que avaliaria os trabalhos apresentados para divulgação, conforme sugestão do orientador citado.

Apresentamos a seguir as conclusões desta pesquisa, que se constituiu num processo fenomenológico e, portanto não intencionou esgotar a compreensão do fenômeno investigado.

6 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a construção da profissionalidade docente a partir de orientações de TCC, como as estudadas nesta pesquisa, é potencializada pela contínua formação dos professores com competência profissional que reconhecem a si próprios e os demais membros da comunidade como sujeitos partícipes de aprendizagens dialógicas. Estas experiências também possibilitam aos professores assumirem o papel de profissionais do ensino que contribuem para o reconhecimento social da especificidade da função; demonstram a atualizam seus saberes específicos; exercem o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e, pertencem a um coletivo que valida a competência profissional dos orientadores em fazer a mediação entre os saberes e os aprendentes.

Esta pesquisa nos levou a um avanço na compreensão do fenômeno “construção da profissionalidade” e como este pode ser descrito. Apontou ainda o processo de orientação de trabalhos de conclusão de curso como promotor da qualificação desta profissionalidade com respeito às subjetividades individuais e do coletivo.

REFERÊNCIAS

BICUDO, M.A.V.; KLÜBLER, T.M. A questão de pesquisa sob a perspectiva da atitude fenomenológica de investigação. In: **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 18, n. 3, p. 24-40, set./dez. 2013.

GALIAZZI, M.C. **Educar pela pesquisa**: ambiente de formação de professores de ciências. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

GONZÁLES REY, F.L. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. In: **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 13, p. 9-15, 2º sem. de 2001.

_____. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, p. 155-179, 1º sem. de 2007.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2015.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

RIOS, T.A. A presença da filosofia e da ética no contexto profissional. In: **Organicom**, São Paulo, v. 5, n. 8, 2008. p.78-88.

ROLDÃO, M.C.N. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. In: **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. p.105-126.

ZANOTTA, P. A.; GALIAZZI, M. C.; LIMA, C. A. **A construção da profissionalidade docente potencializada pelas orientações de trabalhos de conclusão de curso**. In: Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação, 2017, Porto Alegre. Anais do IV SIPASE: Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. v.1. p. 1-9.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM SERVIÇO: A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM DEBATE

Data de submissão: 05/04/2020

Data de aceite: 15/04/2020

Marilia Beatriz Ferreira Abdulmassih

Universidade Federal do Piauí

Campus Profª Cinobelina Elvas

UFPI-CPCE

mariliaabdulmassih@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/3750899998057931>

RESUMO: O presente estudo, tem como objetivo apresentar as atividades que foram desenvolvidas através de um projeto de extensão, que teve como objetivo, contribuir para a formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas de tempo integral na rede municipal de ensino de Ituiutaba –MG. Como metodologia foram propostas a realização de encontros, palestras, oficinas e minicursos, onde foram abordadas temáticas, relacionadas a educação integral. O projeto se justificou pela preocupação, quando nos deparamos com o despreparo dos profissionais que atuam no contra turno das escolas públicas, e por acreditarmos que disseminar a concepção de educação integral, representa não apenas uma possibilidade de mobilização para mudanças no trabalho pedagógico, mas principalmente na formação de sujeitos críticos.

PALAVRAS-CHAVE: Ampliação da jornada. Práticas pedagógicas. Escola de Tempo Integral.

CONTINUING TRAINING OF TEACHERS IN SERVICE: THE FULL TIME SCHOOL IN DEBATE

ABSTRACT: The present study aims to present the activities that were developed through an extension project, which aimed to contribute to the continuing education of professionals who work in full-time schools in the municipal school system of Ituiutaba - MG. As a methodology, meetings, lectures, workshops and short courses were proposed, where themes related to integral education were addressed. The project was justified by the concern, when we are faced with the unpreparedness of professionals who work in the counter shift of public schools, and because we believe that disseminating the concept of integral education, represents not only a possibility of mobilization for changes in pedagogical work, but mainly in the formation of critical subjects.

KEYWORDS: Extension of the journey. Pedagogical practices. Full-time school.

1. INTRODUÇÃO

Quando se discute Educação Integral hoje, buscamos ser contemporâneos ao desafio, e ao entendimento das possíveis transformações

na educação e na instituição escolar, e com certeza das dificuldades que o ato de enfrentar o embate acarreta.

O debate sobre a ampliação da jornada escolar, sobre a escola de tempo integral, entra novamente em cena a partir da Meta 6 do novo Plano Nacional de Educação- 2014-2024, que prevê a ampliação gradativa da jornada escolar até atingir 25% dos alunos e 50% das escolas até o fim de vigência do Plano.

Diante disso, esse projeto de extensão, se justificou pela preocupação quando nos deparamos com o despreparo dos profissionais que atuam no contra turno das escolas públicas de tempo integral, e por acreditarmos que disseminar a concepção de educação integral, representa não apenas uma possibilidade de mobilização para mudanças no trabalho pedagógico, mas principalmente na formação plena e crítica desses sujeitos envolvidos no processo.

Correa (2003), aponta que esse elo entre comunidade e universidade, é de extrema importância, no tocante à função de transformar os dois lados, desta maneira, trabalha-se para a qualidade do processo de aprendizagem tanto universitário quanto sociedade.

Assim, entendemos a extensão como uma importante ação da universidade junto às comunidades escolares, e conforme Severino(2009), além de se beneficiar o público externo, possibilitar a transformação da realidade social, melhorar processos e intervir nas deficiências, é um campo que propicia um alcance pedagógico na formação acadêmica, pois oportuniza ao licenciando vivenciar a realidade e formar uma nova consciência social sobre a mesma, não como uma consequência óbvia ou natural, mas por meio de uma participação ativa e crítica que lhe permita redimensionar o conhecimento e gerar sobre ele revisões e ressignificações de ordens teóricas e práticas.

Os bolsistas, nesse caso os bolsistas de Iniciação Científica, envolvidos, dos programas de apoio à extensão universitária-PAEX, e do Programa de Apoio à Pesquisa PAPq da Universidade do estado de Minas Gerais-UEMG, ao acompanharem as atividades desenvolvidas na execução do projeto, tiveram a oportunidade de vivenciar essa prática e, ao mesmo tempo, construir suas concepções sobre educação Integral/tempo Integral, podendo também problematizar os padrões de algumas dessas práticas no interior da escola.

Essa é, portanto, uma justificativa desse projeto de extensão que teve por objetivo, contribuir para a formação dos licenciandos, por meio da incorporação de conhecimentos adquiridos nas atividades desenvolvidas durante as 40 horas de execução desse projeto, que possibilitou além da extensão, atividades de pesquisas relacionadas à temática.

Além dos licenciandos do curso de pedagogia e bolsistas, o público alvo do projeto foram professores, monitores, especialistas de educação e gestores que

atuam nas escolas de tempo integral da rede pública municipal de ensino de uma cidade no Triângulo Mineiro.

2 . DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Com a intencionalidade de que o projeto fosse também um processo de formação continuada, foram sendo desenvolvidas dinâmicas de rede que permitiram a coleta, a análise e a sistematização dos dados

Nessa perspectiva, o cursista foi compreendido como um ser em movimento em formação, que busca chegar a resultados significativos e satisfatórios de aprendizagem por meio de orientação permanente para o seu desenvolvimento.

Quanto aos pressupostos de se utilizar no desenvolvimento do projeto os aportes teóricos de uma pesquisa participativa. tem-se a evidência em Alvarado Prada (1997).

O caminho do desenvolvimento do projeto, foi organizado por meio de minicursos e oficinas realizadas em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e nos espaços da Universidade.

Ao longo dos encontros foram realizados estudos com o objetivo de possibilitar uma fundamentação teórica sobre educação integral/tempo integral e seus condicionantes sócio históricos.

Assim as reflexões além de vivenciais, aconteceram por meio de aulas expositivas, dialogadas, debates, seminários, oficinas, leituras dentre outros.

3 . ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

As atividades de extensão desenvolvidas pela universidade junto à comunidade, abrem espaço para possibilitar a transformação da realidade em que se desenvolvem as atividades.

No final do desenvolvimento desse projeto, envolvidos, no processo, desenvolveram suas capacidades aprendizagem, conseguindo alcançar um nível de compreensão e conhecimento adequados para dar sequência aos estudos , melhorando a qualidade das atividades práticas e pedagógicas desenvolvidas na ampliação da jornada das escolas de tempo integral, partindo de um enfoque crítico, das relações entre escola e sociedade, bem como a função primordial da ampliação da jornada escolar na escola de Tempo Integral.

Quanto aos acadêmicos, licenciandos e bolsistas envolvidos no projeto, acreditamos que adquiram maior compreensão e discernimento, construindo suas práxis educativa no contexto desafiador do aluno da escola de tempo integral.

Espera-se também disseminar práticas pedagógicas que contribuam para a

elevação da qualidade de ensino nas escolas públicas de tempo integral.

A avaliação do projeto foi considerada como um momento de investigação e conscientização acerca das potencialidades, limites e características de todos os envolvidos, bem como das ações executadas, sua relevância e impactos na realidade.

As atividades desenvolvidas servirão como instrumentos de análise do desenvolvimento do projeto com o intuito de, sempre que preciso, modificar a situação identificada.

4 . CONSIDERAÇÕES

A formação continuada é a busca de um conhecimento novo, na constante reflexão de determinado tema sob novas perspectivas, sobretudo na qualificação pessoal, voltado à oferecer um ensino atualizado e de qualidade proporcionando uma melhora no processo ensino aprendizagem.

Por se tratar de um projeto de extensão universitária e pesquisa, é importante que o mesmo vá de encontro com as necessidades da comunidade ali inserida, ou seja, é a interação da universidade com as pessoas fora do contexto da licenciatura.

Tendo enfoque na Educação Integral, que nos faz pensar sobre questões simples, como, o que é realmente uma escola de Tempo Integral, bem como são as atividades propostas na ampliação da jornada escolar, para o aluno que permanece por mais de 9 horas diárias na escola? Como são planejadas essas atividades, para que as mesmas não se tornem desgastantes, que mantenha o aluno motivado a ficar na escola entre outros aspectos.

Nesse aspecto percebemos o tamanho da responsabilidade da escola de Tempo Integral, pois, além da formação intelectual, ela deve ser formadora do sujeito em toda sua totalidade, na perspectiva de uma educação integral.

Observou-se que todos os envolvidos trouxeram vários questionamentos a partir dos diálogos feitos durante todo processo de ensino aprendizagem. Foi notável o interesse demasiado sobre os entornos da Educação em Tempo Integral, visto que todos os participantes estão à procura de um ensino de qualidade para seus educandos.

Espera-se que todos os envolvidos consigam alcançar um nível de compreensão e conhecimentos adequados, em busca da melhor qualidade das atividades a serem desenvolvidas na ampliação da jornada nas escolas de tempo integral na rede municipal de ensino de Ituiutaba.

REFERÊNCIAS

ALVARADO PRADA, L. E. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

CORREA, Edison J. **Extensão universitária, política institucional e inclusão social**. 2003. 4 Resumo. Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/864/724>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico**. Revista @mbienteeducacao, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 120-128, jan./jul. 2009.

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**