



Vera Lucia Felicetti

Marcelo Almeida de Camargo Pereira

Organizadores

**DE CANOAS A MANAUS NAS ÁGUAS DA EDUCAÇÃO:
INQUIETAÇÕES DOCENTES**

UNIVERSIDADE 
LaSalle
Editora

Universidade La Salle

Reitor: *Paulo Fossatti*

Vice-Reitor: *Cledes Antonio Casagrande*

Pró-Reitor de Graduação: *Cledes Antonio Casagrande*

Pró-Reitor de Administração: *Vitor Augusto Costa Benites*

Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão: *Cledes Antonio Casagrande*

Conselho da Editora Unilasalle

*Andressa de Souza, Cledes Antonio Casagrande, Cristiele Magalhães Ribeiro,
Jonas Rodrigues Saraiva, Lúcia Regina Lucas da Rosa, Patrícia Kayser Vargas Mangan,
Rute Henrique da Silva Ferreira, Tamára Cecília Karawejczyk Telles,
Zilá Bernd, Ricardo Figueiredo Neujahr*

Projeto gráfico e diagramação: *Editora Unilasalle – Ricardo Neujahr*

Revisão final: *Vera Lucia Felicetti*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D278 De Canoas a Manaus nas águas da educação [recurso eletrônico] : inquietações docentes / Vera Lucia Felicetti, Marcelo Almeida de Camargo Pereira, organizadores. – Dados eletrônicos. – Canoas, RS : Ed. Unilasalle, 2020.

ISBN 978-65-86635-14-0

Livro eletrônico.
Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.
Modo de acesso: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/books/issue/download/312/26>>.

1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Prática docente.
I. Felicetti, Vera Lucia. II. Pereira, Marcelo Almeida de Camargo.

Bibliotecário responsável: Samarone Guedes Silveira - CRB 10/1418

Editora Unilasalle

Av. Victor Barreto, 2288 | Canoas, RS | 92.010-000

<http://livrariavirtual.unilasalle.edu.br>

editora@unilasalle.edu.br

+55 51 3476.8603

Vera Lucia Felicetti

Marcelo Almeida de Camargo Pereira

Organizadores

**De Canoas a Manaus nas águas da Educação:
inquietações docentes**

Editora Unilasalle

Canoas, 2020

SUMÁRIO

Prefácio	6
<i>Vera Lucia Felicetti</i>	
Apresentação	7
<i>Marcelo Almeida de Camargo Pereira</i>	
Capítulo 1 - TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DO PROFESSOR: DESAFIOS À CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	10
<i>Maria de Fatima Brito Durães; Hildegard Susana Jung</i>	
Capítulo 2 - O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL: ESTUDO DE UM GRUPO DE PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO FILANTRÓPICA CONFENSIONAL DE MANAUS-AM	17
<i>Heriton de Souza Vilanova; Paulo Fossatti</i>	
Capítulo 3 - OS SABERES PROFISSIONAIS DOCENTES ANTE AS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	26
<i>Carlos Alberto Souza de Freitas; Hildegard Susana Jung</i>	
Capítulo 4 - O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DOS JOVENS COLEGAS	33
<i>Carla Andréa Duarte Brasil; Cleber Gibbon Ratto</i>	
Capítulo 5 - DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO	40
<i>Ana Paula Salvador Ramos</i>	
Capítulo 6 - O USO DE JOGOS DIDÁTICOS COMO FERRAMENTA TECNOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ALUNOS AUTISTAS	46
<i>Fernanda Cristina Melo Pereira</i>	
Capítulo 7 - SABERES DO PROFESSOR, SEU CICLO DE VIDA E A CULTURA ORGANIZACIONAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS	51
<i>Marília Câmara de Oliveira</i>	
Capítulo 8 - POSSIBILIDADES PARA A DIVERSIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE: SOBRE O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	58
<i>Silas de Andrade Fonseca; Gilberto Ferreira da Silva</i>	
Capítulo 9 - A INSERÇÃO DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO AMAZONAS NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA EM MEIO À PANDEMIA DA COVID-19	72
<i>Charles dos Santos Pereira; Débora Dalbosco Dell'Aglio</i>	
Capítulo 10 - FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUNS ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	79
<i>Clodoaldo Fernandes de Freitas; Vera Lucia Felicetti</i>	

Capítulo 11 - ONDE ESTÃO AS PESQUISAS COM EGRESSOS DAS LICENCIATURAS?	86
<i>Francisco José Souza Bezerra; Vera Lucia Felicetti</i>	
Capítulo 12 - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E AS TECNOLOGIAS: DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA	93
<i>Vanessa Cardoso dos Santos Souza; Luciana Backes</i>	
Capítulo 13 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS: CONTRIBUIÇÕES PARA UM DEBATE DE UMA TURMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO	100
<i>Aline de Oliveira Ferreira Vieira</i>	
Capítulo 14 - UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE CONTABILIDADE	105
<i>Eline Ribeiro Minuzzo dos Santos</i>	
Capítulo 15 - PROJETO AULA EM CASA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE MANAUS EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID 19	111
<i>Suely Rodrigues Pereira</i>	
Capítulo 16 - OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM SOB O PONTO DE VISTA CONSTRUTIVISTA	118
<i>Thiago Maciel Moraes; Elaine Conte</i>	
Capítulo 17 - REFLETINDO SOBRE OS SABERES DOS PROFESSORES E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA ATINGIR A MODIFICAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DO SÉCULO 21	129
<i>Daniel Marcelo Benvenuto de Sales</i>	
Capítulo 18 - O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES E DA BNCC	135
<i>Marcos Fagner de Almeida Marques; Dirléia Fanfa Sarmiento</i>	
Capítulo 19 - AUTONOMIA E ÉTICA DOCENTE: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL NO CONTEXTO DA PRÁTICA DO ENSINO-APRENDIZAGEM	144
<i>Igor Câmara de Araújo; Gilberto Ferreira da Silva</i>	

Prefácio

Prefaciá-lo é tocante para mim. Tocante sob diferentes prismas, que, embora distintos, convergem para o fazer e, principalmente, para o ser professor. Digo diferentes prismas, pois o contexto de aula, no qual emergiu este trabalho, foi atravessado por intervenientes não pensados quando do planejado da disciplina “Saberes, Trajetórias e Práticas Educativas na Formação de Professores”, a ser ministrada em Manaus (AM) no âmbito do Mestrado Interinstitucional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade LaSalle de Canoas – Rio Grande do Sul – em parceria com a Faculdade La Salle no Amazonas.

A primeira aula *in loco* mostrou-me o quanto instigante seria compartilhar e (re)construir saberes com os discentes deste grupo. Discentes também professores. Professores em e de diferentes contextos. Contextos entrelaçados com as particularidades a eles pertencentes. Contextos que, embora distintos, têm o fazer e ser de cada docente construindo-se e reconstruindo dentro das necessidades emergentes.

Assim, reconstruí-me. Reconstruímo-nos em meio à turbulência experienciada no mundo, no Brasil, em Manaus, com a Covid-19. Seguimos aprendendo a ser professor, a ser estudante, ministrando e participando de aulas síncronas. Fomos e somos fortes, desbravadores, resilientes... Somos discentes e docentes juntos, unidos, vencedores de desafios impostos pela realidade pandêmica, o que nos remete aqui à simbiose do nós, imbricando docente e discente no nós doravante tratado.

Mostramos que, ao mesmo tempo em que (re)aprendemos a ser estudantes, (re)aprendemos a ministrar nossas aulas em nossas realidades, afinal, a maioria de nós, enquanto estudantes neste Minter, é também professor. Mostramos que somos, sim, professores, que somos capazes, que conseguimos nos alinhar, trocar, ensinar e aprender. Que conseguimos falar, dividir, discutir, refletir, ouvir e perceber que o que nos inquieta, enquanto docentes que somos, é comum a todos nós, independente de atuarmos na universidade, na escola ribeirinha, na de periferia, em Manaus ou em Canoas.

Somos professores, e assim nos constituímos. Temos ciência da nossa responsabilidade, do nosso valor, embora, muitas vezes, e por quê não dizer na maioria delas, não valorizados, não entendidos, não acolhidos... Continuamos, todavia, sendo professores e mostrando o quanto a Educação precisa de nós. Mostramos aqui, neste livro, em nossas primeiras linhas escritas, em nosso primeiro ensaio acadêmico, que somos professores. Professores inquietos, professores pesquisadores, professores que aprendem na prática e à prática articulam a teoria, e que, embora mergulhados em inquietações, mostram resultados de seu fazer e ser; resultados que motivam, que acalentam, que nos tornam mais unidos, mais humanos...

Professores que emergem na arte do aprender a ser, do aprender com o outro, e com o outro partilha experiências e expectativas, atribuindo significados aos nossos saberes e práticas educativas.

Vera Lucia Felicetti

Apresentação

Manaus e Canoas. Norte e Sul. Uma grande ponte, composta de conhecimentos, diálogos e aprendizagens, está em construção para ligar esses locais do país. Ela possui pontos de partida e de chegada em comum: a formação de professores. Este livro, fruto de discussões, partilhas e aprendizados em uma disciplina do Mestrado Interinstitucional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade LaSalle, em parceria com a Faculdade La Salle de Manaus, aborda as diferentes perspectivas que permeiam a formação docente, entremeando diversas realidades, em que acadêmicos do Estado do Amazonas interagiram com docentes do Estado do Rio Grande do Sul e do exterior.

A sala de aula (*in loco* e virtual) foi o lugar para a construção do conhecimento e do debate qualificado e crítico para conectar as teorias vistas nos livros às realidades dos sujeitos, provenientes de contextos distintos e especiais que os acadêmicos do Amazonas vivenciam. Outro fator preponderante no desenvolvimento desses saberes, e que aparece com frequência ao longo dos capítulos, foram as novas reflexões decorrentes da pandemia do Coronavírus – Covid-19 – sobre a vida e suas implicações no campo educacional.

Esse contexto provocou críticas, questionamentos e reflexões necessárias à atividade docente, em um período de incertezas, mudanças e distanciamento, do qual emergiram problemáticas relacionadas à formação de professores para o uso da tecnologia, a autonomia docente e os desafios da docência, dentre diversas outras temáticas aqui inter-relacionadas.

Este volume apresenta 19 capítulos que refletem múltiplos olhares que compartilham e constroem saberes a partir desses diferentes pontos do país. No capítulo 1, intitulado *Trajatória profissional do professor: desafios à construção da identidade docente na Educação Superior*, Maria de Fatima Brito Durães e Hildegard Susana Jung refletem sobre a trajetória profissional docente, apontando os desafios para a construção de sua identidade na Educação Superior.

O ciclo de vida profissional: estudo de um grupo de professores de uma instituição filantrópica confessional de Manaus-AM, apresentado no capítulo 2, de Heriton de Souza Vilanova e Paulo Fossatti, identifica os ciclos de vida profissional de professores da Educação Infantil do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma instituição de Manaus-AM. Na pesquisa, os autores identificam o perfil dos professores e refletem sobre a formação docente necessária a esses profissionais.

No capítulo 3, *Os saberes profissionais docentes ante as novas tecnologias digitais*, Carlos Alberto Souza de Freitas e Hildegard Susana Jung discorrem sobre os saberes profissionais docentes diante da prática educativa determinada, principalmente, pelos avanços tecnológicos. Com o objetivo de analisar o papel do professor em sua preparação profissional para ensinar por meio das novas tecnologias digitais, pontuam sobre a importância das interações e adequações em uma sociedade cada vez mais conectada.

Carla Andréa Duarte Brasil e Cleber Gibbon Ratto apresentam, no capítulo 4, *O papel do professor na formação dos jovens colegas*, reflexões iniciais quanto ao papel do professor no contexto educacional brasileiro. Os autores analisam a formação docente, a importância do período de estágio e sua troca de experiências, assim como a construção da identidade e autonomia profissionais. Trazem à tona a importância da voz do professor enquanto formador de professores, componente para reconhecimento e valorização profissional.

No capítulo 5, intitulado *Desafios na formação de professores para o ensino profissional e tecnológico*, de Ana Paula Salvador Ramos, é discutida a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e analisada a legislação educacional brasileira para a formação docente nesse contexto. A autora aponta fragilidades e deficiências na legislação para a formação continuada desses profissionais.

No capítulo 6, *O uso de jogos didáticos como ferramenta tecnológica para a formação de professores de alunos autistas*, Fernanda Cristina Melo Pereira apresenta seu estudo sobre o uso de jogos didáticos como ferramenta para a formação de professores de alunos com o Transtorno de Espectro Autista – TEA. A autora discute o uso dessa tecnologia para o desenvolvimento desse estudante e o papel da formação dos professores, aliada à prática como caminho rumo ao desenvolvimento de habilidades e competências docentes para a inserção deste aluno no ambiente escolar.

Saberes do professor, seu ciclo de vida e a cultura organizacional: algumas considerações críticas, é o título do capítulo 7, de autoria de Marília Câmara de Oliveira, a qual inter-relaciona os saberes docentes, ciclo de vida e a cultura organizacional, com aproximações aos campos da Educação e da Administração, com o objetivo de refletir acerca dos aspectos que envolvem esses pontos que influenciam na missão do professor.

No capítulo 8, com o título *Possibilidades para a diversificação da prática docente: sobre o ensino da Educação Física na Educação Básica*, Silas de Andrade Fonseca e Gilberto Ferreira da Silva fizeram uma revisão de literatura e análise documental para refletir sobre as possibilidades de conteúdos para a Educação Física a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Charles dos Santos Pereira e Débora Dalbosco Dell’Aglio discutem, no capítulo 9, *A inserção de professores de uma escola estadual do Amazonas na Educação Tecnológica em meio à pandemia da Covid-19*, sobre como a educação está passando por este momento delicado, abordando como os professores da rede pública desse Estado estão adotando as tecnologias digitais como ferramenta para o ensino e aprendizagem.

O capítulo 10, *Formação docente: alguns aspectos do desenvolvimento profissional*, de Clodoaldo Fernandes de Freitas e Vera Lucia Felicetti, trata da importância do professor como sujeito ativo no processo de formação docente. Os autores buscam compreender a necessidade de se repensar uma nova proposta pedagógica para formação docente, assim como estabelecer medidas para o seu estabelecimento, passando pelas necessárias reflexões sobre os aspectos profissionais que contribuem para sua formação.

No capítulo 11, Francisco José Souza Bezerra e Vera Lucia Felicetti questionam no título *Onde estão as pesquisas com egressos das Licenciaturas?*, com o objetivo de identificar artigos publicados na plataforma Scielo que tratem sobre egressos destes cursos. Mediante os números de trabalhos publicados, os autores fazem reflexões sobre as necessidades e as possibilidades de pesquisa neste campo.

Ainda no âmbito das tecnologias, Vanessa Cardoso dos Santos Souza e Luciana Backes, abordam, no capítulo 12, *A formação do professor e as tecnologias: desafios em tempos de pandemia*. Pensando nos desafios encontrados pelos professores em desenvolver seus trabalhos neste momento de pandemia, as autoras refletem sobre como os professores foram preparados para dar continuidade ao trabalho no período do distanciamento social fazendo uso de recursos tecnológicos em escolas da rede pública de Manaus-AM.

A formação de professores e práticas educativas: contribuições para um debate de uma turma de Mestrado em Educação, de autoria de Aline de Oliveira Ferreira Vieira, apresenta, no capítulo 13, as observações realizadas no decorrer de uma disciplina de Mestrado com foco na formação docente, com o objetivo de identificar a importância da prática formativa em suas diferentes concepções e em relação com os saberes pedagógicos.

No capítulo 14, Eline Ribeiro Minuzzo dos Santos faz *Uma análise sobre a formação dos professores de Contabilidade*, na qual reúne elementos de estudos bibliográficos para a discussão em um tema pouco abordado na literatura. Ela reflete sobre a formação docente para a área contábil, apontando possibilidades para o incremento dessas ações para a docência superior.

Suely Rodrigues Pereira apresenta, no capítulo 15, intitulado *Projeto Aula em Casa na rede pública de ensino de Manaus em tempos de pandemia da Covid 19*, os desafios enfrentados pela rede pública para assegurar o direito

à educação de estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A autora discute a partir da estrutura deste projeto e suas contribuições para que esse tenha seu objetivo atingido.

Thiago Maciel Morais e Elaine Conte propõem uma reflexão no capítulo 16: *Os processos de ensino e de aprendizagem sob o ponto de vista construtivista*. Os autores colocam em questão a problemática da linguagem, do pensamento e da alteridade construída na relação com o outro em sala de aula por meio de uma discussão de base hermenêutica, sob a justificativa de que a educação acontece pelas trocas dos aprendentes estabelecidas na inter-relação dos sujeitos com o contexto histórico, social e cultural em que estão inseridos.

A escola do século 21 entra em pauta no trabalho de Daniel Marcelo Benvenuto de Sales no capítulo 17. Com o título *Refletindo sobre os saberes dos professores e a formação pedagógica para atingir a modificação do contexto de educação do século 21*, o autor busca refletir sobre as habilidades docentes que precisam ser desenvolvidas para o exercício profissional no período atual.

No capítulo 18, *O componente curricular História nos anos finais do Ensino Fundamental: um olhar a partir das Diretrizes Curriculares e da BNCC*, Marcos Fagner de Almeida Marques e Dirléia Fanfa Sarmento investigam sobre a (re)construção do saber histórico nos anos finais do Ensino Fundamental. Os autores direcionam seus olhares para o componente curricular História no contexto do Ensino Fundamental de 9 anos, a partir da legislação atual.

No capítulo 19, para o encerramento deste *E-book*, os autores Igor Câmara de Araújo e Gilberto Ferreira da Silva trazem novos olhares para a reflexão sobre a autonomia docente. Intitulado *Autonomia e ética docente: uma perspectiva decolonial no contexto da prática do ensino-aprendizagem*, o texto tem como objetivo evidenciar a importância da autonomia e da ética docente no contexto da prática do ensino, a partir de outros olhares geoepestêmicos.

Os textos apresentados sobre a Formação de Professores revelam-nos as muitas possibilidades de como as interações entre os diferentes contextos (Manaus e Canoas) enriquecem o debate sobre tal formação, além de se constituírem em uma importante base para estudos e referencial acadêmico.

Boa Leitura!

Marcelo Almeida de Camargo Pereira

Capítulo 1

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DO PROFESSOR: DESAFIOS À CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

*Maria de Fatima Brito Durães*¹

*Hildegard Susana Jung*²

1 Introdução

A construção da trajetória profissional docente na Educação Superior, conforme nossa experiência enquanto docente desse grau de ensino, se dá em três momentos. No primeiro, o docente precisa compreender a tarefa educativa a ser realizada. No segundo, deve saber quais são as estratégias necessárias para realizá-la. No terceiro, tem de ser capaz de reorganizá-la, refazendo caminhos na medida em que avalia o alcance ou não dos objetivos.

Um dos desafios encontrados pelo docente está na possibilidade de as instituições de Educação Superior viabilizarem espaços de aprendizagem docente, o que poderá permitir a conscientização da docência como profissão. Nesta direção, Cunha (2019) salienta que os estudos sobre a docência universitária têm exigido um olhar preferencial sobre a especificidade deste fazer profissional que, ao mesmo tempo em que se insere na categoria geral da profissão de professor, inclui condições específicas de exercício, próprias do espaço e tempo em que se situa.

Corroborando essa ideia, Nóvoa (2009) aponta para a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão e apresenta cinco etapas como proposta de ação: práticas, profissão, pessoa, partilha e público. Esses cinco elementos podem identificar facetas para definir o “bom professor”: “conhecimento, cultura profissional, tacto pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social” (NÓVOA, 2009, p. 28).

O arcabouço de conhecimentos, saberes e experiências que o professor obtém na formação inicial e, a partir daí, no processo continuado, viabiliza um processo de identificação com a profissão. Isto possibilita a ação de construir, desconstruir e reconstruir sua identidade profissional docente, estabelecer a afeição e o gosto pelo trabalho docente na medida em que vive, sente e experiencia situações diversas no ambiente de trabalho em que desempenha a profissão, e colocar em prática seus saberes, tendo a possibilidade da construção de novos a partir das relações que materializa neste mesmo ambiente. O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades.

Segundo Tardif (2014, p. 88), “O domínio progressivo do trabalho provoca uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções”. Nessa perspectiva, Huberman (2000) apresenta a fase de entrada como a de descoberta e choque de realidade entre a expectativa construída, a realidade e a complexidade da sala de aula e o ato de ensinar, com todas as implicações e responsabilidades que aparecem. De acordo com o autor, na fase de estabilização o professor desenvolve, conforme aponta o estudo realizado, além do sentimento de

1 Mestranda no Mestrado Interinstitucional (Minter) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas na Faculdade La Salle – Manaus. E-mail: fatimabrduraes@gmail.com

2 Doutora em Educação. Pesquisadora e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br

pertença, o de competência pedagógica que proporciona um sentimento de confiança, tornando a autoridade algo naturalmente desenvolvido e exercitando a flexibilidade e a tolerância.

Verifica-se que tanto os professores quanto suas instituições precisam desenvolver um trabalho articulado e cooperativo. Seria impossível pensar na construção da identidade docente sem que sejam levados em conta aspectos como: as trajetórias de formação dos professores e das instituições nas quais atuam; a criação de espaços de interlocução pedagógica via redes de formação; a aceitação dos desafios de novas formas de ser e de se fazer professor.

Dito isso, o presente texto tem como objetivo refletir sobre a trajetória profissional docente, apontando os desafios para a construção de sua identidade na Educação Superior. Trata-se de um estudo bibliográfico de caráter qualitativo, construído com base nos escritos de Nóvoa (2009), Tardif (2014), Pimenta (1996), Felicetti (2015), Zabala (1998), Cunha (2019), Franco (2007), Bolzan e Isaia (2006), além de outros autores que julgamos importantes.

2 Metodologia

Uma pesquisa científica, como explica Gil (2002), consiste em um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (p. 17). Dessa forma, este estudo tem como objetivo analisar a trajetória profissional docente, apontando os desafios à construção de sua identidade.

Para descrever a metodologia de uma pesquisa científica precisa-se ter em mente que a mesma “inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (MINAYO, 2001, p. 16). De acordo com a mesma autora, é preciso ter um certo equilíbrio quando se constrói os caminhos metodológicos de uma pesquisa, porque “o endeusamento das técnicas produz ou um formalismo árido, ou respostas estereotipadas. Seu desprezo, ao contrário, leva ao empirismo sempre ilusório em suas conclusões, ou a especulações abstratas e estéreis” (MINAYO, 2001, p. 16). Assim, acredita-se que o rigor, sem exageros, é relevante no sentido de descrever os passos da pesquisa, o que poderá permitir que a mesma seja reproduzida em outros contextos.

Dito isso, o estudo que ora se delinea possui abordagem qualitativa e caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica. A pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2001), preocupa-se

[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 21-22).

Trata-se, portanto, de uma pesquisa que aponta os caminhos percorridos pela docência, refletindo sobre como a formação ajuda na (re)construção de sua identidade profissional à medida que possibilita a aquisição de novos conhecimentos, saberes e experiências para que construam esse processo identitário com a profissão docente.

Com relação à sua caracterização, trata-se de um estudo bibliográfico, uma vez que busca analisar, a partir dos escritos dos autores, quais os principais desafios à construção da identidade profissional do professor, observando sua trajetória e os elementos que possibilitam uma prática pedagógica eficaz. O estudo bibliográfico é construído, de acordo com Gil (2002, p. 44) “a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Dessa forma, o artigo foi construído com base nos escritos de Nóvoa (2009), Tardif (2014), Pimenta (1996), Felicetti (2018), Zabala (1998), Cunha (2019), Franco e Krahe (2007) e Bolzan e Isaia (2006), além de outros autores que julgamos importantes.

A partir daí, para a realização do trabalho seguimos as orientações de Gil (2002, p. 59-60) com relação às

etapas que devem ser desenvolvidas: “a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; e i) redação do texto”. Dessa forma, em um primeiro momento definiu-se a temática, que foi a formação docente. A partir daí, realizou-se um levantamento bibliográfico preliminar desde os autores já citados, utilizando-se plataformas de busca, obras eletrônicas, bem como o acervo particular das autoras. Baseando-se na formulação do problema, que consistiu em questionar a respeito da trajetória profissional docente, apontando os desafios para a construção de sua identidade, foi possível elaborar o esquema a ser seguido. Na sequência, durante o processo de busca das fontes, leitura e fichamento, consolidou-se o esquema previamente estabelecido por meio de sua organização lógica. Por fim, a redação do texto ocorreu de forma colaborativa pelas autoras.

3 A construção da identidade docente na Educação Superior

Na tríade apresentada por Bolzan e Isaia (2006), a constituição da identidade docente envolve aspectos pessoais, profissionais e institucionais na formação do professor universitário. Para Franco e Krahe (2007, p. 5), “a construção de identidades vale-se de matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituição produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva”. Pode-se observar, portanto, que os pensamentos dos autores convergem para a importância e a complexidade da formação do professor, evidenciando que a formação da identidade é tecida por processos individuais e coletivos, sendo um processo contínuo.

Para o desenvolvimento da constituição do ser professor, Bolzan e Isaia (2006) afirmam a importância de espaços de interlocução pedagógica via rede de formação, oportunos pelas instituições de Educação Superior. Em tais espaços, o professor tem opções de enriquecer, transformar, modificar e perceber sua prática por intermédio da troca do saber fazer (conhecimento prático) e do domínio do saber (conhecimento científico) com outros professores, objetivando uma postura reflexiva acerca de seus saberes e fazeres pedagógicos, assim como uma compreensão crítica de como ele efetivamente formula, apropria-se e constrói durante sua prática e sua formação por meio do ensino.

O processo formativo do professor, conforme Bolzan e Isaia (2006), pode ser pensado mediante sua orientação pedagógica. Tal orientação é compreendida como um conjunto de formas de intervenção didáticas, desenvolvidas pelos professores na prática cotidiana. Esse pensamento reafirma a constituição de elementos para uma pedagogia universitária, posto que existe uma especificidade para a educação superior diferente da educação básica. As autoras referem-se à identidade da educação superior para corroborar a identidade do professor universitário.

Não se trata de negar a pedagogia da educação básica, mas, sim, de reafirmar a necessidade ímpar de uma pedagogia universitária. É claro que uma também está relacionada à outra, e é dependente nos aspectos conceituais e científicos, assim como a problemática do ser professor atinge tanto a educação básica quanto a universitária.

Para reafirmar a importância de uma pedagogia universitária, Franco e Krahe (2007, p. 27) ressaltam que “não bastam os saberes da experiência, é necessário o domínio de conhecimento de um campo específico”, afirmando, assim, o caráter epistemológico da identidade profissional.

Bolzan e Isaia (2006), quando se referem à necessidade de o professor universitário compreender o estatuto epistemológico e metodológico, também convergem para o ponto de que os saberes pertinentes à educação universitária têm de ocupar seu espaço para que o professor igualmente o faça. Esse elemento é necessário para que consiga ter consciência de sua atuação como professor e formador de profissionais. Para tanto, a construção da identidade profissional docente necessita de um processo autorreflexivo levantando o porquê, o como e o para quê das atividades educacionais.

Tardif (2014) apresenta que a atividade exercida deixa marcas em sua própria existência e se modifica também ao longo do tempo pela experiência conquistada. O autor aponta a importância de analisarmos o tempo de construção dos saberes, mesmo sabendo da dificuldade dessa tarefa, e afirma que é necessário dar amplitude à expressão “saber”, englobando conhecimentos, habilidades e competências com as atitudes dos docentes, aliados a conhecimentos sociais partilhados. Ainda, apresenta modelo de análise do chamado “pluralismo epistemológico” baseado na origem social, pelo qual nos apresenta “os saberes dos professores”.

Os saberes foram categorizados em saberes pessoais; saberes provenientes da formação escolar; saberes provenientes da formação profissional para o magistério; saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (TARDIF, 2014). O autor faz conexão entre esses saberes e as fontes sociais de sua aquisição: família; escola; formação de professores; ferramentas dos professores; prática do ofício com os modos de integração no trabalho docente por meio de diversas socializações (primária; pré-profissionais; profissionais docentes); pela utilização de ferramentas específicas e pela prática profissional do trabalho.

Tardif (2014) apresenta-nos, também, o sincretismo da trajetória profissional docente, no sentido de entendermos que não existe uma unidade teórica nesse arcabouço de elementos que constituem a trajetória profissional docente. As pesquisas entrelaçam as fontes do saber ensinar, enfatizando que não há dissociação da trajetória pessoal – família, meio, conhecimentos adquiridos, formação específica da aprendizagem construída por intermédio de encontros com os pares, com essa sua jornada rumo à professoralidade. O autor apresenta, ainda, que, com o tempo, o professor adquire a confiança necessária e entende seu papel no processo de aprendizagem dos alunos. Passa a aceitar e entender os seus limites; a ter mais flexibilidade.

Outro aspecto importante a ser observado corresponde à troca de informações e pontos de vista, exposição de ideias e tematizações sobre um determinado saber. Bolzan e Isaia (2006) expressam o compartilhamento do conhecimento entre os professores. Neste sentido, quando professores se reconhecem como participantes de um grupo distinto de outros, no caso de professores universitários, significam fatos, acontecimentos, ações e a si mesmos; significação esta que os une em tomadas de posição no mundo e que só se constitui pela de vivência comum e histórias partilhadas, em que tal significação é constantemente construída e transformada. Desta maneira, a formação da identidade coletiva do professor seria possivelmente oportunizada por espaços de compartilhamento de conhecimento (PIMENTA, 1996).

Outra forma de reafirmar a necessidade de espaços onde ocorra a troca de saberes e fazeres pedagógicos entre professores, seria por meio de um projeto institucional de formação, como propõem Bolzan e Isaia (2006). O projeto proporcionaria a fomentação de uma pedagogia universitária e uma identidade profissional mais marcante, possibilitando a articulação das dimensões pessoais, profissionais e institucionais nos professores de forma mais clara para os mesmos.

4 Práticas pedagógicas: inovação e educação

O conhecimento é elemento específico fundamental na construção do destino da humanidade. Daí a relevância e a importância da educação, uma vez que sua legitimidade nasce exatamente de seu vínculo íntimo com o conhecimento. De modo geral, a educação pode ser conceituada como o processo mediante o qual o conhecimento se produz e se reproduz, se conserva, se sistematiza, se transmite e se universaliza. Quando uma experiência de sala de aula é bem-sucedida é preciso compartilhá-la com a comunidade acadêmica, socializá-la, para que outros educadores venham a ousar.

Segundo Morin (2001), a educação é uma tarefa impossível em razão da sua complexidade e natureza

contraditória. Por um lado, ela visa ao desenvolvimento da pessoa humana, à constituição do sujeito, à sua autorização (capacidade conquistada para tornar-se coautor de si mesmo), e, por outro, prossegue nos objetivos que lhe são atribuídos em virtude da sua função social: adaptação ao que existe, iniciação e submissão a regras, o que possibilita a entrada na sociedade. E vai bem mais longe do que a simples instrução, transmitindo valores (familiares, sociais, universais). Ao saber e ao saber-fazer vem juntar-se o desenvolvimento, possível em cada um, de um saber ser e estar que legitima, em razão da apropriação dos efeitos das trocas relacionais, da alteração da infidelidade e, mesmo, da traição.

A educação visa à formação integral do indivíduo para o desenvolvimento da sua inteligência, criatividade, intuição e consciência, capacitando-o para viver numa sociedade pluralista em permanente processo de transformação, o que inclui a responsabilidade social. A educação deve oferecer instrumentos e condições que ajudem o aluno a aprender a aprender, a aprender a pensar, a conviver e a amar, a formular hipóteses, construir caminhos, tomar decisões, tanto no plano individual quanto no coletivo.

A educação chegou a um ponto de ruptura; uma ruptura positiva; a gestação de um novo paradigma que integra a produção do conhecimento ao invés de fragmentá-lo, que não separa a produção e a transmissão do conhecimento. Essa mudança epistemológica precisa estar no âmago da discussão sobre a universidade e os demais níveis de ensino, pois, como afirma Morin (2001, p. 20), “aprender a viver significa preparar os espíritos para afrontar as incertezas e os problemas da vida humana”.

A questão do ensinar e do aprender não se resume mais a aprender e ensinar o passado, mas inclui descobrir o futuro, o qual está em construção. A educação é um processo de humanização, de inserção do homem na sociedade, historicamente construída e em construção; sociedade que é rica em avanços civilizatórios, de valores e finalidades, com problemas de desigualdade social, econômica, cultural e de valores.

A nossa escola tradicional tinha como modelo uma relação professor-aluno, na qual o papel do professor como mediador estabelecia o contato entre o aluno e a realidade social. O professor era o guia que punha o aluno em contato com as grandes obras, introduzindo-o progressivamente nas coisas do mundo. O professor tinha uma tarefa bem definida: delinear o caminho do conhecimento. Embora os valores ainda sejam válidos para nossas escolas e muitos tenham sido educados nesses valores, era o momento de demonstrar que uma nova visão de mundo estava emergindo e, com ela, novas possibilidades de práticas pedagógicas. Atualmente,

[...] Para atender as demandas impostas à profissão exige-se muito mais que profissionais apenas graduados e preparados para atuarem em Matemática, Biologia ou qualquer área entre as licenciaturas, mas sim melhoradas e aprimoradas suas habilidades, afinidades e convicções acerca do que realmente vem a ser a docência. Pois nela somente permanecem os que de fato preparados estão a enfrentarem e superarem os desafios impostos diariamente pelo jogo das diferenças. Isso significa dizer que o querer ser professor está associado ao saber da responsabilidade social que compete à profissão, está associado ao gostar de ser professor, implica abraçar uma causa que muitas vezes parece perdida, é embrenhar-se num fazer sem fim e enfrentar desafios. É ser professor de profissão, aptidão e doação, pois somente assim se tem forças para continuar (FELICETTI, 2018, p. 229).

No que se refere à Concepção sobre como se produzem os processos de aprendizagem, Zabala (1998) defende a linha construtivista, que permite compreender a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, ela é configurada por uma rede de “esquemas de conhecimento” capazes de favorecer que o aluno, a partir de conhecimentos prévios, possa atualizá-los, comparando-os com o que é novo, identificando semelhanças e diferenças, integrando-os aos seus esquemas e comprovando os resultados, de forma a resultar numa aprendizagem significativa. Ainda segundo o autor, “o ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação” (ZABALA, 1998, p. 38). O autor ressalta que o protagonismo do aluno não se contrapõe a um papel igualmente ativo do educador, pois é este que proporciona ao aluno as experiências a serem exploradas, comparadas, analisadas, avaliadas e incorporadas a situações diversas.

5 Considerações finais

A construção da identidade profissional docente é um processo contínuo, sistemático e organizado. Envolve tanto os esforços dos professores quanto a intenção concreta por parte das instituições nas quais trabalham de criarem condições para que esse processo se efetive, possibilitando, assim, a construção de sua professoralidade.

Faz-se necessário, principalmente no Ensino Superior, ousar e buscar produzir novos saberes por meio da pesquisa, construindo e consolidando a prática interdisciplinar e uma identidade interdisciplinar que se baseia no respeito ao outro enquanto sujeito de saber; prática esta que o instigue a mudar, a emergir, a compreender o sentido e a responsabilidade de ser educador. Esses elementos talvez possibilitem-nos a alcançar novos valores em educação que se fazem prementes em nossos dias.

Necessitamos, como exposto por Cunha (2019), de uma transição de paradigmas: da visão do conhecimento como acabado para o conhecimento enquanto produção histórica, provisória e relativa; da disciplina intelectual tomada como reprodução de palavras para a capacidade de compor e recompor dados, informações e ideias; do privilégio da memória, valorizando a precisão, para a curiosidade, valendo-se do questionamento; do currículo centrado nas disciplinas enquanto espaço próprio de domínio de conhecimento para a visão interdisciplinar, no qual os conhecimentos se relacionam, se interpenetram; da pesquisa vista como atividade para os já iniciados na pesquisa como instrumento de ensino, e a extensão como possibilidade de apreender a realidade; de um professor como principal fonte de informação para um professor que se permite estar em constante processo de aprendizagem e que se coloca como “facilitador” dos processos de aprendizagem dos alunos.

Para essa consecução, é necessário que os docentes, interdisciplinarmente, procurem novos debates, novas ideias, novas buscas, (re)construindo práticas e fundamentos para novas teorias. Foi com essa atitude interdisciplinar de busca que se iniciou um processo de mudança na postura dos educadores, pois novos conceitos foram sendo elaborados e aceitos. Estamos no ponto de confluência, na transição de um modelo de práticas superado para outro, em gestação, cuja trilha cabe a nós traçar. Só assim superaremos os desafios que se apresentam para a construção de uma efetiva identidade profissional docente, rumo a uma educação superior inclusiva e abrangente.

Referências

- BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, v. 29, n. 3, p. 489-501, 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/ojs/index.php/faced/article/view/489/358>>. Acesso em: jun. 2020.
- CUNHA, M. I. A formação docente na universidade e a ressignificação do senso comum. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 121-133, maio/jun. 2019. <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/67029/39136>>. Acesso em: jun. 2020.
- FELICETTI, V. L. Egressos das Licenciaturas: o que move a escolha e o exercício da docência. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 67, p. 215-232, jan./fev. 2018. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/50589/34715>>. Acesso em: jun. 2020.
- FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, E. **As grandes questões do nosso tempo**. Lisboa: Editorial Notícias, 2001.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/rfe/article/view/33579>>. Acesso em: jun. 2020.

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

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Capítulo 2

O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL: ESTUDO DE UM GRUPO DE PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO FILANTRÓPICA CONFSSIONAL DE MANAUS-AM

*Heriton de Souza Vilanova*³

*Paulo Fossatti*⁴

1 Introdução

No cenário da Educação Básica e com maior atenção à escola privada, vivemos um momento de grandes incertezas. Estamos no meio de uma pandemia, finalizando o primeiro semestre do ano 2020 com uma forte tendência de recessão econômica mundial que atinge diretamente o Brasil, seus Estados federativos até chegar à Escola Particular. Alguns setores do governo, sobretudo em âmbito de Estado, estão forçando para que as escolas privadas façam uma redução dos recebíveis. Outro elemento forte desse cenário é o ingresso de grandes grupos educacionais e fundos de investimentos na Educação Básica. Nesse momento de incertezas, encontramos as instituições educativas do terceiro setor, das quais muitas são religiosas, com destacada prestação de serviço social ao país. Além disso, também estão lutando para sobreviver, uma vez que não visam o lucro, mas, sim, a manutenção da própria finalidade institucional. É momento, porém, também, de olhar com esperança e aprender com esse tempo de recolhimento. Embora esse não seja o foco deste estudo, se faz necessário registrar esses indicadores.

Uma gestão escolar eficiente perpassa pelo levantamento de maior número de indicadores que possam servir de informações para uma tomada de decisão assertiva. O Prêmio de Gestão Escolar, realizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), estipula quatro dimensões essenciais da gestão para atingir a eficiência da gestão escolar, a saber: Gestão Pedagógica: análise de resultados educacionais; Gestão Pedagógica: planejamento de ações pedagógicas; Gestão Participativa: processos coletivos de decisões e ações; e Gestão de Infraestrutura: administração de serviços e recursos (PRÊMIO GESTÃO ESCOLAR, 2013). Segundo Kerbes (2018), este prêmio “[...] tem uma metodologia que envolve as escolas num processo de auto avaliação que permite que a escola olhe para si mesma e avalie os aspectos que dizem respeito à aprendizagem efetiva dos seus alunos [...]” (p. 86). Esses elementos tornam-se essenciais para a gestão escolar, pois analisam o todo de uma Escola.

Quando envolvemos a gestão de pessoas, há sempre uma indagação, pois não há grande diversidade de indicadores capazes de auxiliar na especificidade de gestão escolar em cada contexto. Segundo Chiavenato (1999), gestão de pessoas é “[...] o conjunto de políticas e práticas necessárias para conduzir os aspectos da posição gerencial relacionados com as pessoas ou recursos humanos, incluindo recrutamento, seleção, treinamento, recompensas e avaliação de desempenho” (p. 8). Para Ribeiro (2017), esta é uma das áreas que mais têm sofrido mudanças nos últimos tempos, isso porque são as pessoas que conduzem as instituições. Dentre o cuidado com as pessoas, nosso estudo recai sobre a figura docente e seu ciclo de vida profissional.

Nessa perspectiva, Huberman (2000) apresenta um estudo para aprofundar sobre o ciclo de vida profissional

3 Mestrando no Mestrado Interinstitucional (Minter) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas na Faculdade La Salle – Manaus. E-mail: heriton.vilanova@lasalle.org.br

4 Doutor em Educação. Reitor da Universidade La Salle, Canoas/RS e docente do PPG Educação desta universidade. Líder do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br. Orcid: <<http://orcid.org/0000-0002-9767-5674>>.

do professor, e também ajudar “[...] a compreender melhor o destino profissional dos professores, bem como as determinantes desse destino” (p. 34). Os estágios, definidos pelo autor supracitado, nos mostram um processo que inicia na descoberta entrelaçada com a sobrevivência no início da carreira. Entre quatro e seis anos de profissão há a estabilização, momento em que o educador assume fortemente a profissão. A “experimentação” e a “diversificação” é a fase entre os 7 e os 25 anos de docência. Entre os 25 e os 35 anos há o momento de “serenidade e distanciamento afetivo” e “conservantismo e lamentações”. O último ciclo é a fase do “desinvestimento”, e ele se dá entre os 35 e os 40 anos de docência.

A abordagem de Huberman (2000) é base de estudo deste artigo. A partir dele, correlacionamos os anos de vivência, como educadores, dos professores da Educação Infantil e Primeiro Ano do Ensino Fundamental do Centro Educacional La Salle de Manaus-AM.

2 Referencial teórico

A fundamentação teórica deste artigo baseia-se em Michaël Huberman, a partir de seu capítulo “O Ciclo da Vida Profissional dos Professores”, faz parte do livro “Vida de Professores”, sob a organização de António Nóvoa (2000). Nesse texto, o autor faz um resgate em bibliografias clássicas sobre o desenvolvimento humano e a representação dos estágios vividos na docência do nível secundário. Huberman (2000) sistematiza, de forma metodológica, etapas de um itinerário de desenvolvimento dos professores, bem como os fatores geradores desse processo de discernimento profissional.

O autor deixa claro que os professores nem sempre farão esse processo linear e nem todas as etapas são vividas da mesma forma pelos professores. “Isso não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas” (HUBERMAN, 2000, p. 37).

Cada educador tem a sua história de vida profissional e interpreta os diversos fatos da profissão de maneira diferente. Neste trabalho, Huberman (2000) sistematiza bibliográfica e empiricamente os processos de desenvolvimento profissional com fases da vida profissional de educadores de nível secundário mediante questionários aplicados. Diante desse estudo e análise, o autor elaborou um esquema que correlaciona o quantitativo de anos de carreira com as fases do desenvolvimento profissional do professor.

Figura 1 – Fases/Temas da Carreira



Fonte: Huberman (2000, p. 47).

Visando à ideia de que essa sistematização não é um processo fechado e definido, Huberman (2000), apoiado por Klausner (1973), Baltes e Goulet (1970), menciona que “[...] a idade não determina condutas psicológicas ou sociais; não é um factor de causalidade” (p. 52). Por isso, em uma análise comportamental determinou-se fases para melhor compreensão dos ciclos.

2.1 As Fases do ciclo de vida profissional do professor

No que se refere ao processo de compreender melhor as fases e os fatores geradores, é importante compreender o ser humano na sua integralidade. Conforme Riegel (1978 *apud* Huberman, 2000), o desenvolvimento humano perpassa de forma dialética por duas forças que vivem em tensão. As forças internas são as de origem maturacionistas e psicológicas, e as externas são oriundas das questões culturais, sociais e físicas. Diante disso, Huberman (2000) sistematizou notório estudo, bibliográfico e empírico, sobre o “[...] destino profissional dos professores, bem como as determinantes desse destino” (p. 34).

A primeira fase da carreira vai do início até os três anos de docência. É o momento da “sobrevivência” e da “descoberta”. Como Huberman (2000, p. 39) define, a “sobrevivência” é a fase do “choque real”, ou seja, é aquele momento em que o professor se depara com a insegurança, confronta-se entre o ideal e o real, com as diversas adversidades novas do iniciar na profissão. Já a “descoberta” representa um momento de felicidade por assumir responsabilidades, por integrar um grupo profissional, por passar a ter um grupo de alunos, uma sala de aula. Esses dois estágios tendem a não ser vividos separados de forma fragmentada, mas, sim, em um processo dialético. É o estágio da descoberta que ajuda o professor no estágio da sobrevivência.

A segunda fase é a “estabilização”, que ocorre entre os quatro e seis anos da carreira do professor. Nela, o educador consolida o modelo de metodologia utilizado e assume o compromisso da profissão. Nesse estágio há uma grande preocupação pela qualidade do trabalho desempenhado; no entanto, também há maior segurança dos processos pedagógicos desenvolvidos.

A “experimentação” e a “diversificação” é a fase entre os 7 e os 25 anos de docência que corresponde à terceira fase. Nessa, o professor passa por uma grande diversificação, tanto no viés metodológico quanto na reflexão da revisão profissional. É o momento em que o professor busca novas metodologias, novos materiais, e surgem indagações sobre continuar na carreira de educador. Os professores, conforme Huberman (2000), “nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas” (p. 42). Com esses indicativos do autor fica a recomendação de que, nesse grupo, a partir dos aspectos teóricos de Huberman (2000), o comprometimento é o elemento central.

A quarta fase está entre os 25 e os 35 anos de experiência, que corresponde ao momento de “serenidade e distanciamento afetivo” e “conservantismo e lamentações”. A “serenidade” está ligada ao fato de as questões e opiniões externas não interferirem na vida do professor diante de uma aceitação mais plena do momento em que vive. A serenidade do perfil ajuda a conduzir, de forma mais tranquila, os acontecimentos do cotidiano em sala de aula. Já o conservantismo reage de maneira negativa às mudanças de perfil tanto das pessoas quanto do sistema educacional e sociedade. O profissional possui um perfil de maior rigidez e dogmatismo.

O último ciclo é a fase do “desinvestimento”, e ele se dá entre os 35 e os 40 anos de docência. Aqui, o professor prepara-se para concluir a sua vida de atividade laboral. Esse momento é muito delicado e pode ser enfrentado a partir de dois enfoques: com naturalidade e amargura. Agindo com naturalidade, o professor sente-se com o dever cumprido, e realizado por tudo o que fez e conquistou. O segundo enfoque é o estágio no qual se apresenta a decepção de não ter conquistado o que esperava ou de não aceitação das mudanças.

3 Metodologia

A informação somente é válida se ela tem uma finalidade. Para se chegar a isso, porém, um elemento essencial é a pesquisa, tanto na práxis de validação do conhecimento como também na geração do mesmo. Nesse sentido, quando há a pesquisa em educação, Charlot (2006) defende que “A pesquisa em educação (ou sobre educação) produz um saber, rigoroso como o é todo saber científico” (p. 10). Os frutos da investigação, ou seja, a cientificidade da pesquisa, busca trazer ensinamentos tanto para os agentes da pesquisa quanto para receptores da mesma.

Este artigo representa uma pesquisa quantitativa descritiva (MINAYO, 2001), a qual visa a descrever fatos e fenômenos de determinada realidade. É um estudo de caso que buscará levantar informações do ambiente estudado, correlacionando com os estudos de Huberman (2000) para fornecer informações para a instituição de ensino participante da pesquisa. Segundo Yin (2015), este tipo de estudo caracteriza-se por sua profundidade de análise de um ou mais objetivos de pesquisa, o qual, no nosso caso, trata-se do Centro Educacional La Salle de Manaus – AM.

Os sujeitos da pesquisa são todos os professores da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental.⁵ O total de professores é 25; 19 da Educação Infantil e 6 do primeiro ano do Ensino Fundamental. A coleta de dados ocorreu por intermédio do questionário enviado por *e-mail* aos educadores. Este instrumento é conceituado por Gil (2017) como um conjunto de questões enviado por meio eletrônico ou entregue pessoalmente com o propósito de obter informações sobre o objeto de pesquisa. A seguir, no Quadro 1, apresentamos o questionário utilizado nesta pesquisa.

Quadro 1 – Questionário de pesquisa

Qual a sua idade?
Qual a sua formação inicial? Magistério ou Graduação?
Em qual ano concluiu a formação inicial?
Possui outra(s) graduação(ões)? Se sim, qual/is?
Possui Pós-Graduação? Se sim, qual/is?
Qual o seu tempo de experiência no Magistério como professor(a)?

Fonte: Os autores (2020)

Após do retorno dos sujeitos da pesquisa, o tratamento das informações foi de cunho estatístico descritivo, com geração de cálculos matemáticos e a apresentação dos dados com gráficos (GIL, 2017). Conforme Stevenson (1981, p. 2), a Estatística Descritiva “[...] compreende a organização, o resumo e, em geral, a simplificação de informações que podem ser muito complexas. A finalidade é tornar as coisas mais fáceis de entender, de relatar e de discutir”.

As Tabelas apresentadas foram elaboradas a partir do objetivo de estudo em identificar, segundo a teoria de Michël Huberman (2000), os ciclos de vida profissional dos professores da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental do Centro Educacional La Salle de Manaus – AM. Nessa perspectiva, todas as Tabelas/Gráficos foram constituídos nessa intencionalidade.

4 Análise e discussão

Anteriormente foi apresentado o processo de pesquisa e o tipo de análise a ser feita. Nesse tópico, realizamos o estudo dos dados obtidos por meio de nosso referencial teórico e do questionário aplicado. Conforme as informações no questionário, três professores são do sexo masculino e 22 do sexo feminino.

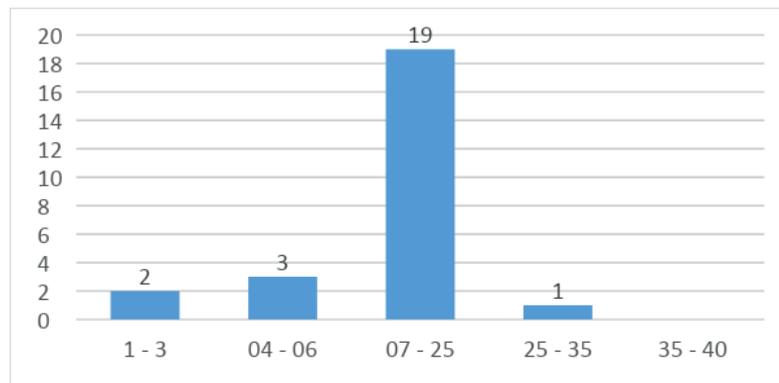
⁵ A inserção do primeiro ano do Ensino Fundamental neste estudo se dá pelo motivo que a organização geográfica da instituição é dividida por blocos, e essas turmas estão inseridas no mesmo espaço do nível antecessor e estão sob a responsabilidade da mesma equipe pedagógica.

O Gráfico 1 apresenta a classificação do tempo de profissão de professor da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental do Centro Educacional La Salle de Manaus, segundo o enfoque das fases apresentadas por Huberman (2000). Vale frisar que esse tempo de profissão não está estritamente ligado ao tempo em que os mesmos atuam na instituição, mas, sim, relacionado à carreira docente de cada um.

Analisando o Gráfico 1, verificamos que na primeira fase, da “sobrevivência” e da “descoberta”, encontramos apenas dois professores, o que totalizou 8% do grupo estudado. Na segunda fase, da “estabilização”, encontramos três professores, ou seja, 12%. Na terceira fase, entre a “verificação” e a “experimentação”, evidencia-se 19 professores, totalizando 76%. A quarta fase, da “serenidade e distanciamento afetivo”, está composta por apenas um professor, 4% do total. Analisando os dados apresentamos, evidenciamos que o terceiro ciclo é o maior em extensão cronológica; 76% dos educadores estão nessa fase.

Um elemento importante nessa análise é de que muitos professores na última fase, após 35 anos de profissão, já podem estar aposentados. Conforme o relatório de Retratos da Carreira Docente (2019), 30% dos professores entrevistados possuem mais de 15 anos de regime de trabalho, e isso está bem próximo dos dados apresentados no Gráfico 1.

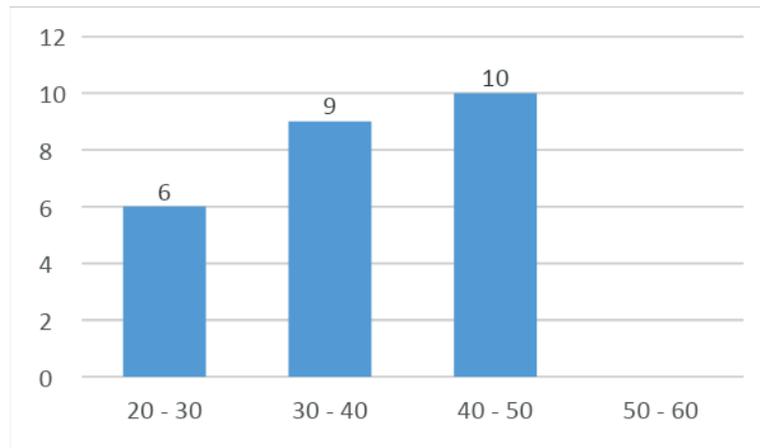
Gráfico 1 – Ciclo do Desenvolvimento Profissional



Fonte: Os autores, 2020.

No que se refere à faixa etária dos professores sujeitos de nossa pesquisa, o Gráfico 2 evidencia que os mesmos se encontram em três faixas etárias. Dos 25 professores, 10 estão entre os 40 e 50 anos, o que corresponde à maioria (40%). Entre os 30 e 40 anos temos 9 docentes (36%) e 6 (24%) possuem idade entre 20 e 30 anos. Não há professores com mais de 50 anos. Esses dados estão bem próximos do que apresenta o relatório Retratos da Carreira Docente (2019), o qual afirma que a idade média dos docentes do Brasil é de 39 anos. Segundo Souza (2013), os educadores “[...] em sua maioria são pessoas com experiência de trabalho. Isso quer dizer que, mesmo com a renovação de quadros, com a ampliação na contratação, os docentes estão permanecendo mais tempo na profissão” (p. 57) e, em muitos casos, mesmo após a aposentadoria, buscam continuar trabalhando. Esse fator, porém, não representa todos os professores. Conforme o Inep (2014), “[...] observa-se que a experiência docente está relacionada com a idade média dos professores, já que a rede privada concentra os professores mais jovens, enquanto a rede federal, os mais velhos” (p. 12).

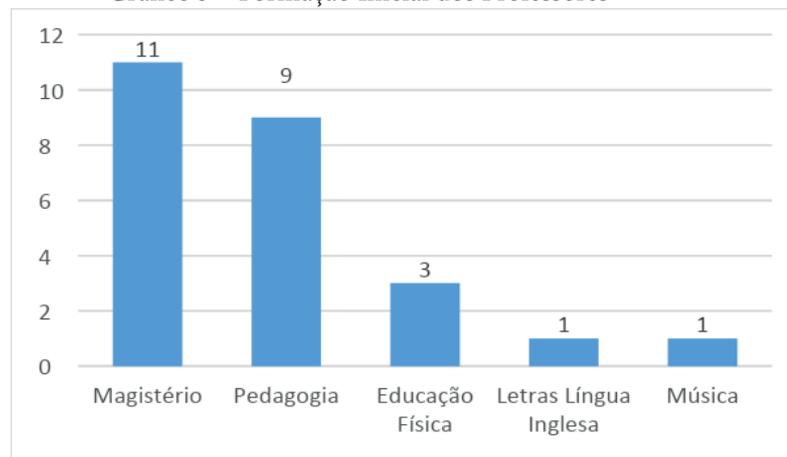
Gráfico 2 – Faixa Etária dos Professores



Fonte: Os autores, 2020.

Em relação à formação inicial, que tem mobilizado profissionais e gestores da educação (GATTI, 2014), destacamos, no Gráfico 3, que 11 professores, o que correspondente a 44% do grupo, possuem o Magistério como formação inicial. Na sequência, a Pedagogia é apontada por 9 professores, correspondendo a 36%. Além disso, temos 3 professores com a formação inicial em Educação Física, o que corresponde a 12%. Por fim, temos 1 (4%) com formação em Letras: Língua Inglesa e 1 (4%) em Música.

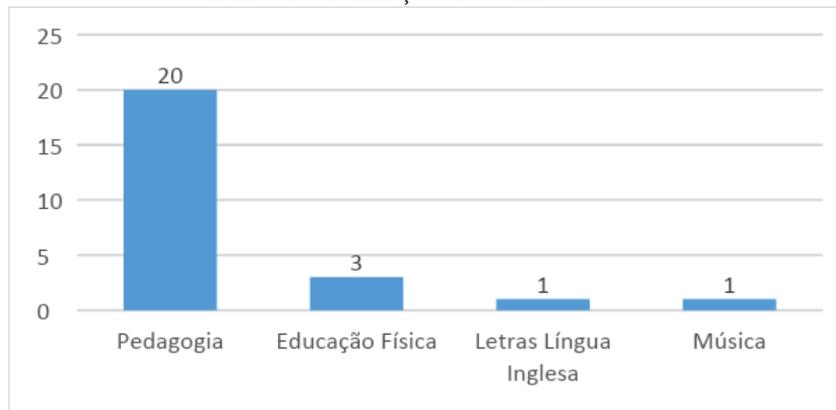
Gráfico 3 – Formação Inicial dos Professores



Fonte: Os autores, 2020.

Continuando a análise da formação, evidencia-se, no Gráfico 4, que todos os que tinham por formação inicial o Magistério acabaram concluindo a Graduação em Pedagogia. Nessa análise, percebemos que 80% são formados em Pedagogia. Neste contexto, os graduados em Educação Física somam 12%, e de Letras: Língua Inglesa e Música correspondem a 4% cada.

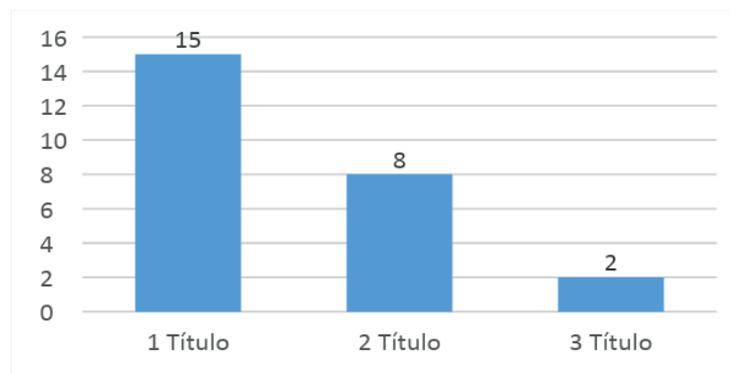
Gráfico 4 – Formação Acadêmica



Fonte: Os autores, 2020.

A formação por si nunca se esgota; por isso a importância da formação continuada, “[...] que se destina a suprir deficiências da formação inicial ou a promover especializações ou pós-graduações em diversas áreas.” (NÓVOA, 2017, p. 146). Podemos verificar, no Gráfico 5, que todos os educadores possuem Pós-Graduação *Lato Sensu*. Vale ressaltar a disparidade da análise do relatório dos Retratos da Carreira Docente (2019), no qual consta que 56% dos professores possuem Pós-Graduação. Nessa análise, 60% corresponde a 15 docentes que possuem uma Pós-Graduação. Além disso, 32% são formados em duas Pós-Graduações e 8%, ou seja, 2 educadores, possuem três Pós-Graduações.

Gráfico 5 – Formação Acadêmica Pós-Graduação



Fonte: Os autores, 2020.

Constata-se que a formação continuada é um elemento essencial de promoção e de desenvolvimento pessoal e profissional.

5 Considerações finais

Ao concluir este estudo, percebemos o quanto é importante o trabalho do conhecimento do perfil do grupo para o processo de gestão. Em um mundo plural, um dos grandes desafios da gestão é a gestão de pessoas. A partir das fases do desenvolvimento profissional do professor, de Huberman (2000), encontra-se uma estrutura clara e precisa sobre o ciclo da vida profissional do professor, que podemos utilizar no acompanhamento e desenvolvimento de pessoas, como também para melhorar as dinâmicas grupais com ações específicas do perfil do grupo.

Diante da pesquisa realizada, verificamos que 76% dos professores, sujeitos de nosso estudo, estão na terceira fase, que é a da “verificação” e “experimentação”. Conforme Huberman (2000), este é o momento em que o professor é o mais motivado, pois está no centro de desenvolvimento da sua vida profissional, quando já passou pela segunda

fase que é a “estabilização”. Perante isso, espera-se uma maior produtividade e desenvolvimento do professor, pois ele está profissionalmente mais maduro e convicto sobre a sua vocação magistral. Nesse cenário, tende-se a ter uma gerência maior do grupo pela maturidade. Essa fase, no entanto, possui um intervalo de 18 anos entre seu início e seu término e, com isso, pode-se ter perspectivas diferentes dentro dela. Para chegar até esse estágio, inicialmente, o professor vivencia o momento da “descoberta” e da “sobrevivência”. A quarta fase é a “serenidade e o distanciamento afetivo”, finalizando a sua carreira com a fase do “desinvestimento”.

Em resposta ao nosso objetivo de pesquisa, que visou a identificar, segundo a teoria de Huberman (2000), os ciclos de vida profissional dos professores da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental do Centro Educacional La Salle de Manaus – AM, compreendemos que a maioria dos educadores encontram-se na fase de “verificação” e “experimentação”. Nesse sentido, constatamos que tais profissionais se mostram preocupados com sua formação continuada, pois todos possuem Pós-Graduação, o que condiz com Huberman (2000) no que se refere à motivação e empenho dos docentes.

Como principais limitações do estudo, citamos o curto tempo de pesquisa. Além disso, indicamos, para futuras investigações sobre esta temática, a reaplicação do questionário com todos os professores da referida escola, a fim de, a partir dos resultados encontrados, direcionar o programa de formação continuada conforme as especificidades de cada professor e segundo seu ciclo de vida profissional.

Referências

- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.
- CHIAVENATO, I. **Administração nos novos tempos**. Rio de Janeiro: Ed. Campos, 1999.
- GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/revusp/article/view/76164>>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 31-61.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Nacional**. Brasília: Ministério da Educação; TALE; Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem, 2014.
- KERBES, A. **Gestão escolar**: indicadores de boas práticas em escolas privadas no Brasil. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1138/1/akerbes.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1.106-1.133, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2020.
- NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.
- PRÊMIO GESTÃO ESCOLAR. **Manual de Orientação para a inscrição**. Brasília: Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), 2013. Disponível em: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/pge_manual.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

RETRATOS DA CARREIRA DOCENTE. **Instituto Península**. Out. 2019. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2019/12/instituto-peninsula_rp_10-out_pesquisa-professores_apresentacao_arte_v5.pdf>. Acesso em: 25 maio 2020.

RIBEIRO, A. de L. **Gestão de pessoas**. São Paulo: Saraiva, 2017.

SOUZA, A. R. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013.

STEVENSON, W. J. **Estatística aplicada à administração**. Tradução Alfredo Alves de Farias. São Paulo: Harbra, 1981.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2015.

ZABALA, A. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998. p. 27-52.

Capítulo 3

OS SABERES PROFISSIONAIS DOCENTES ANTE AS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

*Carlos Alberto Souza de Freitas*⁶

*Hildegard Susana Jung*⁷

1 Introdução

O corpo docente necessita integrar-se às tecnologias e interagir com as modificações tecnológicas de maneira a contribuir para a qualidade da aprendizagem. Nesta direção, Tardif (2017) compara as novas técnicas produzidas pela comunidade científica com estoques renováveis disponíveis nas práticas sociais, econômicas e culturais.

A educação, como prática social, necessita promover reflexões entre os sujeitos históricos e o seu contexto, de modo a instigá-los ante as novas formas de adequação dos saberes, contextualizando-os e oportunizando interações sociais que os levem ao enfrentamento dos desafios impostos na atualidade. Dentre eles, a evolução tecnológica possibilitou um repensar sobre os métodos de ensino e aprendizagem e o papel do professor diante das intencionalidades educativas (MACHADO; WARPECHOWSKI; VAZ, 2017).

As tecnologias, tão difundidas no mundo atual, trazem em si novas formas de aquisição de informações e estão presentes no cotidiano das pessoas, possibilitando cada vez mais interações sociais por meio de aplicativos das redes sociais. Com a facilidade de encontrar conteúdos diversos dispostos na web, no entanto, faz-se imperativo organizá-los para que não se tornem apenas um acúmulo de informações soltas e sem conexão entre si, pois, quando se trata de educação escolar, precisam de encadeamento lógico que, efetivamente, oportunize uma aprendizagem satisfatória. Neste sentido, Gauthier *et al.* (2013) esclarecem que, apesar de os professores não exercerem influência sobre a criação dos programas escolares, o conhecimento a respeito deles também faz parte dos seus saberes. O docente tem a responsabilidade de estabelecer uma didática colaborativa de aprendizagem por meio das comunidades virtuais, contemplando os objetivos educacionais para o pleno desenvolvimento do aluno.

De acordo com Quadros da Silva, Jung e Fossatti (2019), a mediação do professor torna-se cada vez mais fundamental para a usabilidade das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e as mídias interativas na sala de aula ou fora dela. Nesse ponto, é imprescindível habilitar os docentes para lidar com as tecnologias digitais, estimulando o aluno para que seja participativo, responsável, tenha autonomia e rigor metodológico para estudar, interagindo de forma contínua no ambiente virtual de aprendizagem nas diversas disciplinas.

À medida que, entretanto, a apropriação das tecnologias na educação é algo cada vez mais presente, é importante distanciar o pensamento de que o professor seja um mero transmissor de conteúdos. No início do ano de 2020, esse cenário tornou-se ainda mais imperativo com a declaração da Organização Mundial de Saúde⁸ de uma pandemia global pelo novo Coronavírus Covid-19, tendo em vista a sua alta taxa de transmissão. Diante dessa situação, no Brasil, assim como na maioria dos países, os Estados e municípios passaram a decretar medidas de

6 Mestrando no Mestrado Interinstitucional (Minter) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas na Faculdade La Salle – Manaus. E-mail: marcasf@terra.com.br

7 Doutora em Educação. Pesquisadora e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br

8 Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/organizacao-mundial-da-saude-classifica-novo-coronavirus-como-pandemia/>>. Acesso em: 30 maio 2020.

isolamento social como forma de barrar a evolução da doença.

Assim, o docente precisou compreender e passar a saber manusear determinadas TICs, agregadas à prática de saberes pedagógicos relacionados ao repertório de conhecimentos de cada professor para alcançar sua competência profissional, a qual se desdobra em vieses que precisam ser compreendidos sob a ótica de vários prismas. Nesta direção, temos, nos escritos de Tardif (2017), uma melhor compreensão sobre os saberes profissionais docentes, enquanto Gauthier *et al.* (2013) corroboram os estudos sobre a pluralidade do saber docente, constituindo o conjunto de saberes que fundamentam e produzem a prática pedagógica do ser professor.

Dito isso, o objetivo do presente artigo consiste em analisar o papel do professor em sua preparação profissional no processo de ensinar com as novas tecnologias digitais. A metodologia segue a abordagem qualitativa, tendo examinado os dados auferidos por meio de uma revisão da literatura acerca da temática.

2 A teoria dos saberes e a profissão docente segundo Tardif e Gauthier

A tecnologia é caracterizada por mudanças significativas que possibilitaram grandes transformações na humanidade. Com a intensificação das novas técnicas-tecnologias, também se fez necessário adaptações em diversos setores, dentre estes a educação. Essas técnicas fazem parte da vida funcional e social dos docentes e discentes, instrumentalizando-as numa diversidade de funções atreladas à vida cotidiana. Como, porém, as novas tecnologias têm sido utilizadas no campo educacional?

Como explicam Quadros da Silva, Jung e Fossatti (2019), o uso das novas tecnologias proporciona muitos benefícios, possibilitando um acesso mais rápido e mais dinâmico, exigindo cada vez mais atualizações dos professores nas ferramentas tecnológicas e nas mídias interativas, tanto no espaço formal da sala de aula quanto nos espaços informais. Um dos grandes desafios dos professores está, exatamente, em captar a atenção dos alunos ante o uso das tecnologias digitais. Caberá a ele, portanto, mobilizar, mediar e influenciar de forma interativa a construção de conhecimentos, adequando-se a um novo formato de educação que contempla ambientes virtuais de aprendizagens por meio de interfaces e plataformas estruturadas que auxiliarão na intencionalidade pedagógica do processo educativo. Esta, no entanto, é uma realidade que não está disponível a todos, tendo maior êxito entre os alunos adultos quanto à autonomia e rigor metodológico.

Para tal, uma aprendizagem significativa, criativa e crítica consolidada por estratégias educacionais apropriadas e concatenadas por objetivos que promovam as competências necessárias ao pleno desenvolvimento do aluno, é fundamental. Também é fundamental compreender a prática pedagógica do professor, considerando-a um espaço ativo de mobilização, transformação e construção de saberes (QUADROS DA SILVA, 2019).

Esta prática pedagógica deve ser entendida a partir da complexidade que a envolve, resultante de muitas fontes e matizes, acomodadas por intermédio das relações sociais existentes nos variados contextos. Como explica Vaz (2017), o saber ser e o fazer docente possuem, em sua dinamicidade, uma fusão perfeita de muitos saberes que compõem a trajetória de vida e a identidade docente de cada um, mas a tecnologia consiste em uma estratégia relevante para auxiliar nessa construção.

3 Os saberes docentes e a formação profissional segundo Tardif

Ao abordar sobre os saberes docentes e a formação profissional, Tardif (2017, p. 36) destaca que “pode-se definir o saber docente como saber plural, formado pelo amálgama mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36); algo que não é estático

e predeterminado em uma lista padronizada a todos os professores, posto que envolve experiências pessoais e profissionais únicas a cada um, construídas ao longo da vida. Para o autor,

Um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior, também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional, ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares, ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (2017, p. 15).

Assim, a trajetória profissional é constituída por uma pluralidade de saberes, categorizada em quatro tipos, segundo Tardif (2012):

- Saberes de formação profissional – adquiridos nas instituições de formação inicial e/ou continuada de professores. Estas subdividem-se em saberes das ciências da educação – relacionados aos saberes científicos dispostos na formação de professores – e saberes pedagógicos – obtidos pelas concepções reflexivas sobre os sistemas representativos que orientam a prática pedagógica, ou seja, as ideologias pedagógicas.
- Saberes disciplinares – provenientes de diferentes campos do conhecimento da formação acadêmica, tais como história, biologia, matemática, entre outras.
- Saberes curriculares – adquiridos ao longo da carreira profissional. Traduzidos sob a forma de programas escolares, contendo os objetivos, conteúdos e métodos a serem aplicados pelos professores aos alunos.
- Saberes experienciais – surgem a partir das experiências, vivências e relações práticas estabelecidas entre os membros da comunidade escolar.

Esses saberes advêm de fontes de formação e sociais presentes em toda trajetória de vida, da mais tenra idade aos dias atuais, e os modos de integração desses saberes no trabalho perpassam pelos processos de socialização. Isso contribui muito para a caracterização da identidade profissional, que traz em si a significação social do ofício docente, suas reafirmações de práticas fundamentadas em diversos saberes, as quais muito contribuem para o exercício cidadão destes, e refletirá nos seus alunos.

Tardif (2017) salienta que uma avaliação dos vários saberes pode ser favorecida mediante a prática reflexiva pedagógica. Há internalizado em cada professor uma ressonância de suas experiências anteriores e, ao confrontá-las, o autor menciona que

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional, possibilitando que os professores possam rever seus saberes, julgá-los e avaliá-los, dessa forma, objetivando um saber formado de diversos saberes e validados pela experiência (TARDIF, 2017, p. 53).

O autor também destaca os saberes experienciais por se tratar de uma trajetória pessoal, adquirida pela construção diária da ação pedagógica, sendo um diferencial em relação aos demais saberes. A experiência trará um “conforto” maior na tomada de atitudes dentro da sala de aula, e não pode ser mensurada cientificamente, mas subsidiará a validação da identidade profissional docente. Na sua percepção,

Finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados no seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2017, p. 38-39).

Desse modo, essas experiências possibilitarão ao professor atuar no contexto escolar de forma específica, com habilidades que favorecerão a resolução de determinadas situações, uma vez que a riqueza de seus saberes servirá de suporte para indicar as melhores soluções, atenuando conflitos e orientando para a construção ativa e autônoma de ações do cotidiano. A compreensão dos saberes docentes somente será possível tendo como parâmetro todos os aspectos que os envolvem, mobilizados e (re)construídos na ação pedagógica, transformando os conhecimentos adquiridos em saberes significativos aos alunos.

4 Gauthier *et al.*: do ofício sem saberes a um ofício feito de saberes

Pode-se afirmar certa aproximação entre os estudos de Tardif (2017) e Gauthier *et al.* (2013), quando destacam a pluralidade do saber docente e a categorização de saberes que compõem o reservatório de conhecimentos da profissão docente. Gauthier *et al.* (2013) ressaltam o ensino como mobilizador dos saberes, formando “uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Sintetizam a necessidade da profissionalização docente em englobar especificidades próprias que a caracteriza, numa relação dialógica entre os diversos tipos de saberes em que ultrapassam a concepção de um [...] “ofício sem saberes ou saberes sem ofício em direção a um ofício feito de saberes” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 25).

Em relação à categorização de Tardif (2017), existe um acréscimo do saber da ação pedagógica que amplia e complementa os demais saberes docentes.

- Saberes disciplinares – são as produções dos saberes disciplinares das ciências adquiridos nas universidades, mas que não se relacionam à formação pedagógica.
- Saberes curriculares – relativos aos programas escolares de ensino que formam o conjunto de conhecimentos a ser ensinado pelos professores aos alunos.
- Saberes das Ciências da Educação – adquiridos na trajetória profissional e referentes à organização escolar e suas formas de atuação (aprendizagens, metodologias, entre outros).
- Saberes da tradição pedagógica – são representações construídas em etapas anteriores ao ingresso da profissão docente.
- Saberes experienciais – conhecimentos construídos por meio da experiência própria, e transformam-se em hábitos.

Saberes da ação pedagógica – bases para um professor na fundamentação da educação e do ensino.

Discordando de Tardif (2017), que defende que os saberes experienciais podem ser validados pela partilha, Gauthier *et al.* (2013) concordam que estes saberes devem ser partilhados e legitimados pela ciência, a partir de um diálogo entre professores e pesquisadores, fundamentando-se na invisibilidade de práticas pedagógicas que poderiam ser registradas e servir de base na formação de futuros professores. Assim, perdem-se grandes oportunidades de registrar saberes experienciais fantásticos, muitas vezes silenciados, uma vez que “[...] este saber se perde no momento em que o professor deixa de exercer sua atividade” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 187). Tais experiências constituem um acervo riquíssimo e oculto, não valorizado, muitas vezes, até mesmo entre os pares dentro da escola e pela falta de prática dos registros acadêmicos.

A mobilização dos saberes oportuniza revisões e reavaliações sobre a prática pedagógica. Daí a importância de se voltar sempre ao reservatório de saberes que indicará estratégias que possibilitarão reformulações e reconstruções dos conhecimentos preexistentes. Nesta direção, o autor reforça que todos esses saberes, principalmente os experienciais, podem ser legitimados e institucionalizados assegurando uma melhor fundamentação dos saberes profissionais docentes diante das novas tecnologias.

5 Os saberes docentes e o uso das tecnologias em tempos de pandemia da Covid-19

A aprendizagem é uma atividade conjunta em que as relações devem ser colaborativas; ao professor cabe o planejamento e o seu trabalho, que está pautado em intencionalidades educativas. As novas tecnologias já fazem parte do cenário escolar há algum tempo, aproximando os atores sociais de um contexto em que há uma maior acessibilidade às informações por intermédio das interfaces da web.

O contato com aparelhos celulares e computadores tem sido cada vez mais crescente e não tão distante como há algumas décadas. São meios auxiliares à prática pedagógica, objetivando a promoção de interação, motivação, comunicação e cooperação, diversificando e potencializando as relações de forma mediatizadas em busca de significações aos processos de ensino e de aprendizagem. O fato de acessar as redes sociais (*Facebook, Instagram, WhatsApp, Twitter*, entre outros) não corresponde ao domínio de informações que consolidem uma aprendizagem eficaz no que se refere às construções disciplinares, porque, em sua maioria, são utilizadas apenas para divertimento.

Do mesmo modo, novas formas de ensino híbrido e interativo estão disponíveis em plataformas e aplicativos como instrumentos de apoio aos docentes. Cabe a eles a responsabilidade de mediar, junto aos alunos, o uso consciente das tecnologias de maneira a trazer benefícios a ambos. A mediação da aprendizagem, auxiliada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, visa a superar as barreiras de tempo e espaço, desafiando os docentes e discentes a um novo formato de interação e expansão da aprendizagem.

Em tempos de pandemia pela Covid-19, o sistema de educação necessitou, de uma hora para outra, alterar suas rotinas. Foi uma adaptação inesperada, que surpreendeu abruptamente milhares de instituições de ensino. Não houve um tempo disponível para adequar as atividades educativas nesse novo formato virtual de aprendizagem. A adaptação docente às atividades remotas deu-se enquanto elas ocorriam, ou seja, sem uma preparação prévia ou formação específica para tal.

Assim, diante de um contexto incerto de dúvidas e associada às restrições de mobilidade social, recaiu ainda mais sobre as instituições de ensino a responsabilidade de adotar a educação a distância por meio de ferramentas digitais disponíveis e possíveis de serem utilizadas em maior escala e acessibilidade. Os saberes profissionais nesse contexto foram, mais do que nunca, sendo reestruturados e mobilizados conjuntamente para fazer chegar aos lares de milhares de estudantes as informações necessárias para dar continuidade às aprendizagens. Segundo a organização da sociedade civil Todos pela Educação (2020),

Pesquisas apontam que, quando o assunto é ensino a distância, o trabalho dos professores tem papel significativo no sentido de assegurar uma boa experiência, independentemente da solução utilizada. Diante do cenário atual, em que são igualmente impactados pela pandemia, apoiá-los, pessoal e profissionalmente, é medida absolutamente fundamental (p. 5).

Torna-se evidente, portanto, que os profissionais da educação não estavam preparados para essa mudança, mas a ressignificação docente, nesse período de distanciamento social, fez-se imprescindível. Desse modo, aprender a desaprender as formas tradicionais de ensino é uma das competências cabíveis aos professores, quando “[...] o saber é resultado de uma produção social e, enquanto tal está sujeito às revisões e às reavaliações que podem mesmo ir até a refutação completa” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 339).

Os modelos em que os professores foram formados não cabem mais no contexto atual, por isso a reestruturação de um novo pensamento pedagógico, diante de uma situação como a pandemia pela Covid-19, impõe sobre os educadores desafios por meio de novas formas de ensinar, associadas aos avanços tecnológicos que a humanidade construiu, sem deixar de entender os desdobramentos e desafios que permeiam o distanciamento social.

Habilitar-se a lidar com as tecnologias, cumprindo o papel de viabilizar uma aprendizagem socializadora de conhecimentos, num processo interativo e provocativo de novas assimilações, investindo nas potencialidades, tem se

caracterizado numa imersão iminente do professor. Sabe-se que as discrepâncias entre as escolas públicas e particulares têm se evidenciado ainda mais com a educação remota, tornando o acesso e a permanência de forma qualificada cada vez mais abismal. Aliado a isso, as evidências de formações iniciais e continuadas de professores expõem as fragilidades e lacunas que dificultam práticas inovadoras a partir da conectividade. A apropriação das tecnologias na educação é para além de saber manusear as TICs, mas correlacionar os conteúdos mediante a adequação das TICs, buscando maior desenvolvimento e desempenho na aprendizagem dos alunos (ANDRADE, 2003).

Enquanto os sistemas de educação mobilizam-se para se adequar à realidade imposta pela pandemia da Covid-19, a doença vai vitimando milhares de pessoas, além do evidente pânico que provoca e, paradoxalmente, a incredulidade de alguns sobre os fatos noticiados pelos telejornais. Nesse contexto, os saberes docentes passam por inevitáveis mudanças, em que as transposições didáticas e tecnológicas são as estratégias viáveis para disseminar informações seguras, atender e interagir remotamente com uma porcentagem de alunos. Distanciados por uma série de situações de vulnerabilidade social, todos precisam manter-se em casa, reordenando a rotina doméstica com os afazeres profissionais. Esse é o perfil da rotina dos docentes no Brasil em tempos de Covid-19.

6 Considerações finais

O conjunto de saberes consiste no aspecto fundamental à prática da docência, a qual é resultante de um processo histórico que envolve diferentes saberes desenvolvidos ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional, em que o professor é o protagonista de sua formação. Logo, seus saberes são personalizados e ímpares no sentido em que este se apropria, incorpora e os torna subjetivos quando contextualizados à realidade na qual se insere.

A complexidade da prática profissional docente resulta em um reservatório de saberes que alicerça sua identidade profissional, segundo Gauthier *et al.* (2013). Assim, numa relação dialógica entre estes saberes, os docentes, assim como produzem o seu trabalho, também são produzidos por ele. A construção e a ressignificação do papel do professor constituem a dinamicidade dos saberes, quando grande parte do modo de integração destes no trabalho se deve às relações inter e intrapessoais, posto que, para compreendê-los, é necessário considerar todos os seus aspectos, como salientado por Tardif (2017).

Nessa perspectiva, os tempos vivenciados pela humanidade em virtude da pandemia pela Covid-19, exigem novas formas de mobilizar os conhecimentos. Uma delas é a mediação com as tecnologias digitais e mídias interativas. O total acesso e a apropriação de saberes que qualifiquem as habilidades referentes ao uso das ferramentas virtuais tanto por docentes quanto por discentes, contudo, está paradoxalmente distante da evolução tecnológica existente no século 21. Isto decorrente do analfabetismo tecnológico, o qual, estreitando o olhar sobre as escolas públicas, há de se considerar o ínfimo investimento em termos de estruturas e logística funcional para o uso das tecnologias, muitas vezes camufladas por espaços obsoletos e ausência de profissionais qualificados para trabalhar com os alunos uma educação com vistas à iniciação de tecnologias.

A contextualização desse momento histórico, produzido por meio das vivências e relações estabelecidas, destaca os saberes experienciais ante as exigências das atividades profissionais num contexto tão adverso da rotina até então tida como normal. Estratégias e alternativas viáveis têm sido discutidas entre educadores do mundo todo com vistas a minimizar os impactos causados pela pandemia.

Enfim, faz-se relevante debater os aspectos que fomentam os saberes docentes, contextualizando-os e possibilitando reflexões e críticas sobre os saberes e o próprio papel da docência na atualidade; papel este que, diante das novas tecnologias, ganha mais força, quando o professor é o mediador desse processo e não mais o detentor do conhecimento, utilizando as ferramentas tecnológicas, transformando a sua postura e quebrando os paradigmas estabelecidos *a priori* com qualificação profissional e comprometimento.

A pandemia passou a exigir de todos uma nova postura, especialmente no que diz respeito à prática docente. Pode-se ter a certeza de que a educação remota vai deixar muitas lições e muitas marcas, mas não podemos negar que as TICs foram fundamentais nesse processo e não mais podemos considerar a educação sem elas.

Referências

- ANDRADE, P. F. de. Aprender por projetos, formar educadores. *In*: VALENTE, J. A. (Org.). **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas. Unicamp; Nied, 2003.
- GAUTHIER, C.; *Et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- MACHADO, D.; WARPECHOWSKI, M.; VAZ, D. Modelo de Interação Entre Pares (MIP): viabilizando o ensino da informática educativa na Educação Infantil. WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA. 2017. **Anais [...]**. 2017. p. 353.
- QUADROS DA SILVA, L. Novas metodologias na gestão acadêmica universitária: um estudo de caso na Unilasalle Canoas. 2019. 156 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Programa de Pós-Graduação e Educação, Canoas, 2019.
- QUADROS DA SILVA, L.; JUNG, H. S.; FOSSATTI, P. A gestão de novas metodologias: uma aliança entre tradição e inovação. **Cadernos de Pós-Graduação**, v. 18, n. 1, p. 103-126, 2019.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da COVID-19**. Organização da sociedade civil – Todos pela Educação. 2020. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Educacao-na-pandemia-Ensino-a-distancia-da-importante-solucao-emergencial_-mas-resposta-a-altura-exige-plano-para-volta-as-aulas>. Acesso em: 30 maio 2020.
- VAZ, D. Mediação pedagógica em educação online: um estudo de caso. 2017. 159f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Programa de Pós-Graduação e Educação, Canoas, 2017.

Capítulo 4

O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DOS JOVENS COLEGAS

*Carla Andréa Duarte Brasil*⁹

*Cleber Gibbon Ratto*¹⁰

1 Introdução

As discussões em torno da educação, nesse início de século, têm abordado temas recorrentes, como o questionamento sobre o papel do professor no contexto educacional atual e a expectativa de como o sistema educacional brasileiro está formando os novos docentes. Será que os jovens professores estão sendo preparados para oferecer escolas mais qualificadas e que façam sentido ao novo perfil de estudantes brasileiros da Educação Básica? Como a valorização do professor influencia em sua autonomia profissional? O docente possui voz e representatividade em tal discussão?

Este texto, na condição de um ensaio teórico-reflexivo, faz uma discussão inicial sobre o tema, colocando em questão os principais desafios em relação ao tema e revisando algumas das produções significativas e atuais em torno desta problemática.

De modo especial, coloca-se a questão sobre o papel e a função ética e política do professor na formação de seus jovens colegas, sobretudo aqueles recém-oriundos dos cursos de Licenciatura, sem experiência profissional prévia.

2 Professores em formação: suas vidas e seus saberes

A formação inicial docente vem sendo questionada, uma vez que, ainda que os cursos universitários sejam Licenciaturas, os mesmos costumam, muitas vezes, apegarem-se mais a aspectos técnicos do que aos aspectos pedagógicos, especialmente em algumas áreas. O que realmente chama atenção, porém, é que os institutos de pesquisa e universidades se apropriam do currículo a ser estudado pelo futuro docente da Educação Básica, sem que, no entanto, a maioria de tais pesquisadores nunca tenha trabalhado um só dia neste nível de ensino, sendo, portanto, a prática educativa do docente na escola pouco valorizada na formação do profissional de educação.

Um exemplo disso são os cursos de Licenciatura em ciências naturais, que têm como objetivo formar profissionais que promovam uma educação básica científica cidadã. O que se percebe, porém é que as universidades estão mais preocupadas em formar técnicos em ciências do que educadores. Mesmo com um currículo que oferece disciplinas relacionadas à didática, pouca importância dá-se às mesmas, assim como às questões históricas, sociais e tecnológicas, quando, normalmente, a tecnologia é tratada como mera aplicação das ciências. Outros aspectos muito negligenciados são as abordagens e as práticas interdisciplinares, que são pouco discutidas, ensinadas e incentivadas pelas universidades.

9 Mestranda no Mestrado Interinstitucional (Minter) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas na Faculdade La Salle – Manaus. E-mail: carla.202010189@unilasalle.edu.br

10 Bolsista de Produtividade do CNPq. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade LaSalle – Unilasalle. E-mail: cleber.ratto@unilasalle.edu.br

Se há consenso quanto à importância de um sólido conhecimento da disciplina, se há um amplo acordo para formação em didática, as posições são divergentes quanto à utilidade de uma formação em epistemologia em história das ciências e nas abordagens interdisciplinares face às situações complexas ou às questões fundamentais provocadas pelos modelos científicos. Tendo em vista a mínima parte em acordo com estas abordagens, as universidades não parecem lhes dar importância (FOUREZ, 2003, p. 121).

Para Tardif (2014), a formação de um professor compõe-se de vários saberes provenientes de diferentes fontes: saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Este fato põe o professor da Educação Básica em posição estratégica, uma vez que é ele que assegura o acesso aos saberes sociais disponíveis; ele é a fonte dos saberes experienciais; é ele que vive a realidade da escola e pode fornecer informações fundamentais para a formação de um profissional mais completo; é ele que sente, primeiramente, o efeito das transformações tecnológicas sobre os discentes, no entanto é tratado como mero reproduzidor de um conteúdo científico, sobre o qual não desempenhou papel de pesquisador ou produtor desse conhecimento. É inconcebível imaginar todo o desenvolvimento tecnológico sem um avanço em conhecimentos e técnicas pelo corpo docente, base da cultura intelectual e científica moderna. Então, como produzir material tecnológico adequado à necessidade do estudante sem ter o conhecimento das necessidades e aspirações na área, sem dar voz ao professor da Educação Básica?

O valor da vida e dos saberes oriundos da prática e de suas histórias de vida, mobilizado pelos próprios professores em percurso de formação e seus pares, tem papel fundamental na construção de uma formação que faça sentido e responda efetivamente aos desafios da prática cotidiana do ensino e das aprendizagens escolares. Vários estudos apontam nesta direção.

É o caso de Manfredo e Gonçalves (2020) em sua pesquisa sobre formadores de jovens professores de matemática, ao apontarem essa diversidade de fontes dos saberes implicados na formação:

Além dos pontos evidenciados de aspectos observados na prática dos professores formadores, apresentamos uma síntese dos saberes constituídos ao longo dos percursos, um conjunto de saberes dos professores, segundo as fontes de aquisição deles para esta pesquisa. Tal síntese partiu das categorias organizadas por Tardif; Raymond (2000, p. 215) e incluem: 1 – saberes pessoais, os oriundos da formação para o magistério; 2 – saberes provenientes dos programas e livros didáticos utilizados no trabalho, e 3 – saberes da própria experiência na profissão, na sala de aula e na instituição onde atua (p. 201).

O reconhecimento dessa diversidade de fontes e a inclusão de tais dimensões nos percursos de formação dos jovens professores, é condição fundamental para a produção de sentido e vitalização das práticas profissionais singulares.

Nessa mesma direção aponta a pesquisa de Vasconcelos *et al.* (2020), na qual analisam os discursos de 20 alunos da Licenciatura em Ciências Biológicas na disciplina Fundamentos de Filosofia das Ciências na Universidade Estadual do Ceará, pensando a formação de jovens professores na perspectiva discente. Os autores ressaltam que

a aprendizagem é tanto mais significativa quanto maior a riqueza e diversidade de experiências, sinalizando para uma tecnologia de ensino que priorize as interatividades. Independente dos contextos, a atividade docente é uma prática interativa e como tal percebe-se que as vivências dos alunos reverberam em suas percepções sobre o que é ser professor, apontando ainda para os saberes docentes como uma composição de diversos saberes que vão se constituindo ao longo da formação contínua (VASCONCELOS *et al.*, 2020, p. 75).

A referida pesquisa destaca especialmente o papel interativo e dialógico da formação, sobretudo da formação inicial dos licenciados, quando o reconhecimento das múltiplas dimensões dos saberes envolvidos é condição primeira de assumir a formação do professor como fenômeno complexo, multideterminado e contínuo. Na perspectiva dos próprios discentes, destaca-se a importância de práticas formativas em que dimensões subjetivas e biográficas estejam diretamente contempladas, posto que o processo de profissionalização docente está longe de ser uma tarefa meramente instrumental.

3 Da troca de experiências ao estágio: a formação da identidade profissional

Os profissionais com muito tempo de carreira trazem consigo uma grande quantidade de conhecimentos baseados em sua trajetória como docentes, porém, às vezes, acomodam-se e acabam sendo considerados, por muitos, como obsoletos. Os cursos permanentes de atualização são uma importante ferramenta para trazer esse docente “de volta” ao contexto educacional, mas uma outra importante estratégia não pode ser desconsiderada: a troca de experiências com professores mais jovens. O favorecimento desse contato entre o experiente e o inexperiente é muito enriquecedor para ambos os lados, considerando-se que o profissional mais jovem não possui os conhecimentos experienciais, porém conhece novas tecnologias e métodos, nova linguagem, mais próxima da linguagem do aluno, entre outras vantagens que podem favorecer o surgimento de uma motivação, muitas vezes, perdida.

Nóvoa (2019) assevera que “devemos insistir na responsabilidade das direções das escolas e dos professores mais experientes quanto ao acolhimento e acompanhamento dos seus jovens colegas” (p. 200).

Assim, cabe ao professor mais antigo o compartilhamento de como se comportar em situações de sala de aula e de como contatar com as famílias dos educandos e com a administração da escola, o que, para o jovem, pode parecer extremamente complexo. Nóvoa (2009) reconhece que há a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. A vivência do professor mais antigo auxilia o mais jovem a proceder em situações diversas até atingir a desejável maturidade e autonomia profissional, e ao mais experiente o saldo é o enriquecimento de sua prática, proporcionando trocas em todos os sentidos, quer sejam da gestão do conteúdo ou gestão de classe, como postulam Gauthier *et al.* (2013).

Uma oportunidade para que ocorram essas valiosas trocas de experiência é o estágio, um momento fundamental para que o professor em formação possa iniciar a construção de sua identidade profissional. Nele podem ser trabalhados aspectos como posturas específicas em situações diversas. Outra vantagem é que a ocasião proporciona socializações sucessivas, e é nessa etapa que são consolidadas as opções e intenções da profissão. No estágio ocorrem os primeiros confrontos com as demandas sociais. A forma de agir diante dessa realidade é fundamental para a construção da identidade profissional e a formação de um professor reflexivo ou técnico, engajado em questões sociais ou não.

Pimenta e Lima (2009, p. 64) reconhecem que para a formação da identidade do docente “são necessários os conhecimentos, os saberes, as habilidades e as posturas e o compromisso profissional”. A troca de experiências, porém, pode surtir um efeito indesejável quando o professor mais antigo, com quem o estagiário for posto para trabalhar, estiver desmotivado, desiludido ou cansado. A carga excessiva, predominante da carreira, pode ser um dos fatores que contribuem para que o estagiário se transforme num substituto do professor com quem deveria estar estabelecendo uma parceria. Nesse caso, as frustrações podem até afastar o professor estagiário da carreira.

Nóvoa (2019, p. 203) salienta que é preciso criar uma espécie de “terceiro lugar”, onde os encontros formativos efetivamente aconteçam.

Trata-se de criar um novo lugar institucional, interno e externo, que promova uma política integrada de formação de professores, ligando a universidade e a “cidade”, ligando a universidade em rede com um conjunto de escolas de educação básica que se assumam como “escolas formadoras”. A intenção é constituir, coletivamente, espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas que sejam ambientes propício à formação dos jovens professores. Este terceiro lugar tem de ser mais do que a soma das universidades e das escolas (p. 203).

É necessário que o professor mais velho se conscientize de sua importância na formação do parceiro, assumindo seu papel de formador, conscientizando, assim, o estagiário de que é importantíssimo o conhecimento técnico, porém o preparo deve ser também metodológico, além da necessidade de uma visão crítica do contexto

social, político e ideológico no qual estará inserida sua prática, com a finalidade de se tornar um profissional reflexivo e cada vez mais autônomo, como preconizado por Contreras (1997). Pimenta e Lima (2009, p. 20) alertam que “não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas se não houver um campo profissional autônomo, suficientemente rico e aberto”.

4 Formação inicial dos professores e entrada no mundo do trabalho

Um consenso nas discussões sobre educação é a preocupação com a formação inicial e atenção aos primeiros anos de vida profissional do professor. Para Nóvoa (2009), é necessário, entre outros aspectos, dar atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas, valorizando o professor crítico e reflexivo.

Huberman (2000) estudou o ciclo de vida profissional dos professores baseado em várias pesquisas, e discorre sobre a fase inicial da profissão docente e a exploração, quando o professor investiga a profissão e experimenta papéis a fim de definir o seu. O autor observa que a exploração é limitada pela instituição. Alguns autores por ele estudados tratam da dependência da fase exploratória com a idade cronológica do profissional, afirmando que a fase exploratória acontece, 80% das vezes, em indivíduos entre 21 e 25 anos. A relação entre idade cronológica e fase na carreira é clara, mas não é completa nem homogênea. Se, todavia, observarmos o momento de entrada na carreira e não a idade cronológica, percebe-se que a fase exploratória é mais demorada.

De acordo com a pesquisa realizada por Huberman (2000), nos dois ou três primeiros anos de carreira, quando ocorre o contato inicial com situações de sala de aula, período por ele denominado estágio de sobrevivência, há um confronto com a complexidade da situação profissional, o distanciamento entre ideias e realidades, a relação pedagógica e a transmissão do conhecimento. As descobertas reforçam ou não o entusiasmo inicial, porém a experimentação pode provocar empolgação, por se encontrar em situação de responsabilidade.

É de grande importância a atenção a esses momentos iniciais do professor no mundo do trabalho, uma vez que será aí estabelecida, em grande medida, uma atitude docente que o caracterizará do ponto de vista profissional ao longo da carreira.

O início da vida profissional é marcado por descobertas acerca da dinâmica da sala de aula e da escola, por investimentos na sobrevivência profissional. Assim, embora essa fase guarde relações com a história vivida enquanto estudante e, especialmente, com o percurso de formação, é nela que o professor ou a professora iniciante constitui as bases que sustentarão sua atitude docente (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2019, p. 190).

A entrada do jovem professor no mundo do trabalho docente precisa ser compreendida como um processo complexo de socialização, que envolve não apenas “se adaptar” à estrutura do trabalho docente, mas implica também a possibilidade de recriá-lo, na medida em que fará suas próprias identificações e criará para si uma ética e uma estética próprias.

É quando se processam algumas transições importantes: de estudante para professor, de trabalhador leigo para profissional, de sujeito inexperiente para experiente. Constrói-se uma nova identificação, que agora é também profissional. O processo de socialização envolve distintas fases e a inicial é a mais desafiadora. Nela o sujeito vai se construindo na confluência das suas características e história pessoal e de formação com a realidade do mundo do trabalho docente, que é atravessado por fatores e aspectos profissionais, estruturais, organizacionais e culturais (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2019, p. 191).

A entrada no mundo do trabalho precisa ser considerada como parte da própria formação inicial, posto que se tornar professor é um processo contínuo que não se define e, menos ainda, se encerra com a Graduação do jovem licenciado.

5 Formação continuada x indústria do ensino

Não há consenso sobre as fases vividas durante a carreira do Magistério, tampouco sobre a sequência dessas fases, no entanto Huberman (2000) afirma que, após a fase de exploração, pode acontecer uma fase em que é formada a identidade profissional do professor, que consiste em experimentação e diversificação de atividades, porém essa fase pode dar lugar a uma ligeira sensação de rotina e frustração. Para alguns, a monotonia cotidiana, o desencanto com a carreira, entre outros fatores, provocam questionamentos que podem causar o desencanto com a carreira. A ocorrência dessa fase afeta o nível de investimento profissional, que pode cair, fazendo com que o docente passe a exercer suas atividades de forma mais conservadora.

Com a finalidade de tentar evitar a rotina e o conservadorismo, faz-se necessária a atualização profissional permanente, quando se conhece novas metodologias, técnicas e pessoas, o que favorece a troca de experiências. Tais atividades são salutares, porém o fato de o professor ser reflexivo torna-se cada vez mais importante, com a finalidade de selecionar qual atividade será realizada para atender às suas necessidades de renovação.

Nóvoa (2009) denominou “indústria do ensino” a enorme variedade de produtos educativos que existe no mercado atualmente, e chama a atenção para o fato de que cada dia surgem mais; são novos livros e novas tecnologias e metodologias, que prometem revolucionar a educação mundial. Tais produtos são formulados por profissionais gabaritados e reconhecidos, de equipes multidisciplinares, que, muitas vezes, não levam em consideração o conhecimento do professor de Educação Básica, porém a falta de conhecimento prático ameaça a qualidade de tais materiais.

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2009, p. 23).

O corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, e o professor de Educação Básica acaba sendo considerado um profissional de menor importância, que apenas executa a transmissão, sem que dele saia qualquer produção de conhecimento. O saber dos professores parece residir na competência técnica e pedagógica de transmitir, enquanto uma rede de instituições, como as universidades e institutos de pesquisa, assume o papel de ensino e pesquisa, de produção de conhecimentos e de formação com base nesses conhecimentos, e incorporá-los na prática do professor pode transformá-los em tecnologia de aprendizagem.

Os saberes pedagógicos, assim postos, apresentam-se como doutrinas, e se impõem como ideologias na profissão docente. É essencial a valorização dos saberes experienciais que são produzidos pela prática dos próprios docentes, baseados no trabalho cotidiano, no conhecimento do seu meio e na experiência individual e coletiva, no entanto é raro ver teóricos atuarem diretamente no meio escolar, mantendo suas teorias bem distantes da sala de aula da Educação Básica. Para Tardif (2014, p. 39), “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Ao professor reflexivo cabe a cobrança da troca de experiências entre profissionais, e a exigência de que seus formadores tenham a vivência necessária na Educação Básica.

6 Papel social do professor

Ocupando o professor um papel social tão importante, Nóvoa (2009) e Tardif (2014) concordam que o profissional docente deveria ter mais voz, e se impor mais como categoria profissional. Eles reconhecem que se posicionar e estabelecer um diálogo com a sociedade os deixa mais expostos e sujeitos às críticas e ao aumento do

controle institucional, diminuindo, assim, sua autonomia profissional. Isso, porém, teria como consequência um reconhecimento social positivo e uma possível valorização da categoria.

A inflação retórica sobre a missão dos professores implica dar-lhes uma maior visibilidade social, o que reforça o seu prestígio, mas provoca também controles estatais e científicos mais apertados, conduzindo assim a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional. Se não atendermos a este paradoxo dificilmente compreenderemos algumas das contradições que atravessam a história da profissão docente (NÓVOA, 2009, p. 15).

Com o reconhecimento dos saberes experienciais e de sua importância na formação de novas gerações de professores, os docentes passariam da condição de portadores ou transmissores ao seu reconhecimento como produtores de saberes, podendo, assim, impor-se como instância de legitimação social e ter autonomia para eleger alguns conteúdos a serem trabalhados que pudessem ser mais interessantes para os alunos, em vez de se submeter, na totalidade das vezes, às imposições das instituições e sistemas de ensino, que controlam e legitimam todo o conteúdo abordado na escola de Educação Básica.

O docente produz, ou tenta produzir, saberes, pelos quais ele compreende e domina sua prática cotidiana ou experiencial. Na pesquisa de Tardif (2014), os professores responderam que os saberes adquiridos com sua experiência profissional constituem a essência dos seus conhecimentos; é um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática, e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana. No exercício da profissão surgem condicionantes diversos para a atuação do professor, relacionados a situações concretas, não passíveis de definições acabadas, que exigem improvisação, habilidade pessoal e capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Estão presentes símbolos, valores, sentimentos e atitudes que enriquecem a prática docente. Reconhecer a importância dos saberes experienciais favorece o fortalecimento da autonomia profissional do professor.

Isso não diz respeito somente ao fortalecimento das identidades profissionais, mas também, e isso não é menos importante para o fortalecimento da própria escola pública e da educação como direito humano inalienável. É o próprio António Nóvoa quem defende, contundentemente, a indissociabilidade entre a formação e a valorização da própria profissão docente e da Educação como bem público.

A formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas (NÓVOA, 2019, p. 207).

O papel social do professor é indissociável da função social da escola e da educação como direito. A defesa de um dos três termos implica inevitavelmente a valorização dos outros dois, e vice-versa.

7 Considerações finais

Considerando que os cursos brasileiros de Licenciatura estão mais interessados no desenvolvimento e aplicação das disciplinas técnicas, formando técnicos em educação e não educadores, será muito difícil formar profissionais que possam responder às demandas educacionais como professores reflexivos e autônomos. É preciso que seja dada a devida importância às disciplinas nas quais analisa-se contextos e evolução dos pensamentos social e científico, incentivando as práticas tecnológicas e a interdisciplinaridade.

Para isso, o fortalecimento da figura do professor como formador de novas gerações de jovens docentes,

ensinando seus saberes experienciais e se fortalecendo com as novidades metodológicas e tecnológicas trazidas por estagiários ou jovens professores, é essencial no quadro educacional brasileiro.

É preciso reafirmar com força o pressuposto segundo o qual

A situação da educação e o valor social atribuído à docência são dois fatores que interagem dialeticamente, compondo e forjando as experiências e as identidades dos professores egressos, seja como indivíduos, seja como classe, confirmando, assim, (...) que uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão e dos significados sociais a ela atribuídos pelas instituições sociais e políticas, pelos sistemas de ensino, pelas culturas geracionais, pelos pais, alunos e pelos próprios professores (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2019, p. 203).

Um professor que desenvolva uma visão social mais crítica, estará próximo de obter a desejada autonomia profissional. Utilizar sua experiência de sala aula para construir um novo contexto educacional dá legitimidade ao discurso da categoria docente, ainda que, ao relatar as experiências, se sujeite a mais críticas e ao aumento do controle por parte das instituições e da sociedade, tornando-se a dona da própria voz, legitimando, assim, seu discurso e suas reivindicações; uma voz que ecoará podendo resultar em respeito e valorização profissional.

É neste sentido que a cooperação intergeracional entre professores é elemento constitutivo indispensável do processo de valorização da profissão docente e da educação em geral. O papel do professor na formação dos jovens colegas é função ética e política da qual não devemos nos furtar, uma vez que com ela podemos recriar cotidianamente nossas práticas, a profissão e a nós mesmos.

Referências

- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, v. 35, n. 78, p. 187-206, 2019.
- CONTRERAS, J. **La autonomía del profesorado**. Morata: Madri, 1997. p. 146-173.
- FOUREZ, G. Crise no ensino de ciência? **Investigação em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 109-123, 2003.
- GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2013.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 31-61.
- MACHADO, L. G.; BIERHALZ, C. D. K. Implicações do estágio supervisionado na formação do professor de Ciências. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, n. 4, 2019.
- MANFREDO, E. C. G.; GONÇALVES, T. O. Saberes nas histórias de vida e na prática de formadores de professores. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 16, n. 36, p. 66-81, 2020.
- NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.
- PIMENTA, S.; LIMA, M. do S. **Estágio e docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 61-79.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- VASCONCELOS, S. O. S.; *Et al.* Formação de professores na perspectiva discente. **Póiesis Pedagógica**, v. 18, p. 66-76, 2020.

Capítulo 5

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO

Ana Paula Salvador Ramos ¹¹

1 Introdução

A formação de professores é um tema muito relevante visto a importância social dessa classe, e, por isso, há a necessidade de que este profissional esteja preparado para o exercício da sua profissão. Para que seja possível exercê-la com êxito, é preciso que este profissional adquira e desenvolva um conjunto de saberes durante toda sua vida profissional.

Este artigo, fruto da disciplina Saberes, Trajetórias e Práticas na Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, abordará esta temática dentro do universo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Esta pesquisa qualitativa foi desenvolvida a partir de uma análise documental da legislação educacional brasileira que trata da formação de professores. Em seguida, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre os Institutos Federais, e, posteriormente, sobre a formação de professores, principalmente para EPT, para fundamentar nossas discussões, baseando-nos, em especial, em Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2013) quanto aos saberes docentes, e em Pacheco (2011) e Moura (2008) quanto à formação de professores para EPT.

2 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Ao discorrer sobre o Ensino Profissional e Tecnológico no Brasil, é importante mencionar os Institutos Federais, de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCCT), posto a sua relevância na formação de cidadãos-profissionais para a sociedade brasileira preparados para as exigências do mundo do trabalho.

A história da Rede Federal já é centenária, iniciando em 23 de setembro de 1909 com o Decreto nº 7.566, que criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices que, posteriormente, deram origem aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS). Naquele momento, a visão que se tinha dessas escolas era de um instrumento de política voltado para as classes menos favorecidas.

A RFEPCCT só recebeu sua atual nomenclatura em 29 de dezembro de 2008, com a sanção da Lei nº 11.892/2009. Atualmente, a Rede Federal é composta por 38 IFs, 2 Cefets, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. A mesma Lei que criou a RFEPCCT instituiu os Institutos Federais a partir dos Cefets, Unidades Descentralizadas de Ensino (Uneds), Escola Técnicas e Agrotécnicas Federais.

Hoje, os Institutos Federais são uma importante estrutura para que todos tenham acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Abrangendo todo o território nacional, os IFs prestam um serviço para nossa sociedade

11 Mestranda no Mestrado Interinstitucional (Minter) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas na Faculdade La Salle – Manaus. E-mail: anapaula.salvador@gmail.com

ao dar continuidade à sua missão de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo.

Os IFs oferecem diversas modalidades de ensino em diferentes níveis. São ofertados cursos de Ensino Médio regular e de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) integrados à educação profissional técnica e ensino técnico em geral, cursos superiores de Tecnologia, Licenciatura, Bacharelado, além de programas de Pós-Graduações *lato e stricto sensu*.

De acordo com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2010):

Essa organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes, por terem esses profissionais a possibilidade de dialogar simultaneamente e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, o que faz com que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização. Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (p. 26).

A verticalização do ensino, organizado pedagogicamente da Educação Básica à Pós-Graduação, permite que os docentes atuem em diferentes modalidades e níveis de ensino, além de visar à indissociabilidade dos três pilares dos IFs: o ensino, a pesquisa e a extensão. Para a formação de cidadãos-profissionais, exige-se uma diversidade de saberes dos professores que atuam nos Institutos Federais, pois só o conhecimento disciplinar não é o suficiente para que esses profissionais atuem com o nível de excelência requisitada nessas instituições.

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos (PACHECO, 2011, p. 15).

Diante de toda essa exigência que os IFs demandam quanto à formação de seus alunos, tanto acadêmica quanto profissional, é importante também propor com esse mesmo nível de exigência uma formação de professores para que possam desempenhar seus trabalhos atendendo a todas essas demandas.

3 A formação dos professores para a Educação Profissional e Tecnológica

Ser professor é muito desafiador, visto a complexidade de sua atuação, sendo necessária uma diversidade de saberes para que esteja preparado para as adversidades de sua profissão.

Para Tardif (2014), o saber docente não é somente a transmissão de saberes já formados; ele é plural, uma vez que é formado por vários saberes de diversas fontes, com os quais o docente mantém diversas relações. Estes são os profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Para o autor, o professor ideal deve ter esses múltiplos conhecimentos e saber como dominá-los, integrá-los e mobilizá-los em sua prática pedagógica.

Seguindo a mesma linha teórica, Gauthier *et al.* (2013) destacam: “De fato, é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (p. 28). Diante de tal necessidade, é de alta relevância discutir sobre a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, para o constante desenvolvimento de seus saberes docentes.

A formação inicial do professor é formada por todo conhecimento adquirido ainda durante sua Graduação, tanto os teóricos obtidos nas aulas, leituras ou palestras, quanto os práticos, resultado da experiência de estágio, projetos, entre outras atividades.

A formação continuada é toda a ação realizada pelo professor após sua formação inicial, com o objetivo de desenvolver seus saberes docentes. Incluem-se, aqui, leituras de artigos e livros, participações em eventos, cursos de longa ou curta duração, Pós-Graduações, assistência de palestras, entre outras atividades presenciais ou a distância.

[...] a partir da formação inicial que proporciona uma base prévia ao exercício da atividade docente, a formação pessoal e profissional do professor prossegue ao longo de sua carreira. Esta formação continuada coloca em destaque a preparação do professor no exercício de sua prática como ator que reflete sobre as ações que realiza em seu cotidiano (PAIVA, 2003, p. 47).

Dentro do contexto da EPT, em especial nos IFs, é fundamental discutir a formação de professores diante de algumas dificuldades enfrentadas. Aos professores que trabalham com as disciplinas da Educação Básica do Ensino Médio, é exigida a formação inicial em Licenciatura para ingressarem nos Institutos Federais. Mesmo esses, porém, encontram dificuldades, pois é raro o curso de Licenciatura que aborde sobre a EPT fora das Licenciaturas ofertadas pelos IFs.

A problemática, entretanto, é ainda maior quando se trata dos professores das bases técnicas, das disciplinas voltadas para a formação profissionalizante, uma vez que não é exigida nenhuma formação inicial na área de educação para ingressarem nos Institutos Federais. Esses professores, bacharéis ou tecnólogos, ingressam nos IFs, algumas vezes, sem nenhum conhecimento pedagógico, muito menos sobre EPT, ou seja, sem os saberes necessários para o exercício da sua profissão com qualidade. Isso demonstra como os saberes pedagógicos são, muitas vezes, subestimados, evidenciando o saber disciplinar.

Pacheco (2008), quando tratando da EPT, faz referência à construção das suas políticas públicas, e um dos eixos contemplados é a sua formação de professores, de caráter inicial e continuado, para que esses profissionais sejam capazes de unir os campos de conhecimento dessa forma de ensino.

Sobre a formação de professores para a EPT, Moura (2008) ressalta que

A formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país [...] (p. 30).

Foram analisados os seguintes documentos que tratam de leis educacionais vigentes: Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 2006 –, o Plano Nacional de Educação – Lei 13.005 de 20 de junho de 2014 –, o Parecer CNE/CP 02/2015, homologado pelo Ministério da Educação em 24 de junho de 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, a Lei 13.405 de 16 de fevereiro de 2017, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nenhum deles, porém, trata especificamente da formação de professores para a EPT.

A Lei 13.405 de 16 de fevereiro de 2017, conversão da Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016, reestruturou o Ensino Médio e mostrou um recuo na formação inicial dos professores, pois tirou a obrigatoriedade das Licenciaturas ao permitir que pessoas com “notório saber” pudessem lecionar nesse nível de ensino. Isso pode futuramente refletir na EPT, em especial nos IFs, em razão dos cursos da modalidade integrada ofertados para o Ensino Médio. Outro fator que influencia esse reflexo é que a Lei 13.405/17 trata do Novo Ensino Médio, no qual o aluno tem a possibilidade de optar por cursar o Ensino Médio juntamente com o Ensino Profissional. É importante ressaltar que a proposta do Novo Ensino Médio está atrelada também à BNCC.

A BNCC é um dos principais documentos normativos da educação brasileira que define os conjuntos de aprendizagens essenciais aos alunos. Neste documento houve um avanço em se tratando de formação continuada de professores. O documento, além de orientar o currículo e o ensino dos estudantes brasileiros, tornou obrigatória a formação continuada para os professores da Educação Básica, para que esses profissionais aprimorem seus saberes para facilitar o aprendizado dos alunos.

Apesar de a BNCC não fazer menção direta à formação dos professores para a EPT, esses docentes podem ser beneficiados, também, em virtude das modalidades de cursos integrados ao Ensino Médio ofertados pelos IFs. Isso fará com que pelo menos os professores que trabalham com as disciplinas da Educação Básica tenham de passar por formação continuada.

A natureza dessa modalidade de ensino, contudo, é integrada, ou seja, visa a integrar o Ensino Profissionalizante com o Ensino Médio, integrando, ainda, as disciplinas da Educação Básica às técnicas. Isso fará com que os professores da base técnica também sejam beneficiados com a formação continuada. Além disso, muitos professores da base técnica também trabalham em outros níveis e modalidades de ensino; então, mesmo a BNCC não sendo diretamente direcionada a EPT, refletirá nesse ensino. Por outro lado, a EPT tem outras exigências fora do alcance da BNCC, pois, além de formar cidadãos, precisa também formar profissionais preparados para as demandas do mundo do trabalho. Diante dessa problemática, é muito importante a criação de legislação clara, efetiva e contínua para a formação de professores para EPT.

A falta de políticas públicas coerentes e continuadas, com enfoque na formação docente para a EPT, fez com que a Rede Federal, incluindo alguns IFs, desenvolvesse ações capazes de amenizar essa problemática. Uma dessas medidas é a oferta de cursos de Graduação em Licenciaturas e Pós-Graduação em Educação, com ênfase na Educação Profissional e Tecnológica, objetivando fortalecer e consolidar a formação docente dos professores para a EPT. Outras ações ofertadas são eventos científicos, cursos de longa e curta duração, produções científicas, cursos de integração para os professores ingressantes, entre outras, também voltadas para a EPT.

Sem, porém, uma legislação consistente sobre a formação de professores para a EPT, há muitos que ingressam nos IFs e chegam a se aposentar sem ter recebido uma formação adequada sobre esta forma de ensino.

4 Considerações finais

Os professores têm um papel de alta relevância na sociedade em que vivemos, por isso é importante discutir sobre sua formação, tanto a inicial quanto a continuada, para que esses profissionais possam exercer seu trabalho de maneira mais efetiva. Este tema é ainda de maior pertinência no contexto da EPT, em especial nos IFs, pois há muitos professores que ingressam nesses institutos sem os saberes pedagógicos adequados para desempenhar seu trabalho atendendo às exigências que os Institutos Federais demandam quanto à formação de seus alunos. Isso faz com que a formação continuada seja imprescindível para esses profissionais, assim como os licenciados, pois essa formação deve continuar durante toda a vida profissional do professor.

A Rede Federal e alguns Institutos Federais realizam algumas ações para amenizar essa problemática, como a ofertas cursos de Pós-Graduação, eventos e produções acadêmicas, entre outras, com ênfase na Educação Profissional e Tecnológica. Tais ações, no entanto, não são suficientes para sanar totalmente este problema, uma vez que elas não são capazes de alcançar o grande número de professores dos IFs por diversos motivos, reforçando, mais uma vez, a necessidade de políticas públicas efetivas quanto à formação continuada de professores para a EPT.

A Lei 13.405/17 traz um retrocesso à formação de docentes por não exigir mais a Licenciatura a professores do Ensino Médio. A BNCC, porém, apresenta uma luz de mudança para a formação continuada de professores, que,

mesmo indiretamente, refletirá também na EPT, mas não em todas as modalidades e níveis de ensino. Em vista disso, espera-se que futuramente crie-se uma legislação clara, efetiva e contínua para a formação de todos os professores desse tipo de ensino, envolvendo todas as peculiaridades que a EPT demanda.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **Normas ABNT**. Rio de Janeiro: ABNT (Coletânea de normas), 2020. Disponível em: <<https://www.normasabnt.org/>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista. Brasília: MEC, abr. 2016a. Disponível em: <<basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 17 abr. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746**, de 22 de setembro de 2016b. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação.

BRASIL. Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 17 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; Dicei; 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 abr. 2020.

CENTENÁRIO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2017. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/centenario-da-rede-federal/centenario-da-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

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

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, jun. 2008.

PACHECO, E. SETEC/MEC: **bases para uma política nacional de EPT**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PAIVA, E. V. de (org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepções e diretrizes. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 abr. 2020.

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

Capítulo 6

O USO DE JOGOS DIDÁTICOS COMO FERRAMENTA TECNOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ALUNOS AUTISTAS

*Fernanda Cristina Melo Pereira*¹²

1 Introdução

O professor da atualidade enfrenta diversos desafios no exercício da docência. Um deles é o de como aplicar atividades qualificadas que promovam o desenvolvimento do aluno com Transtorno de Espectro Autista – TEA. Neste aspecto, enxergar os jogos tecnológicos que possibilitem para este aluno o sair de sua “imersão” para interagir com o mundo, torna-se estratégico tanto para a formação do professor, que tem o papel de articulador de processos, quanto para o aluno autista.

Este artigo delinea-se, e se justifica, a partir do estudo na disciplina Saberes, Trajetórias e Práticas Educativas na formação de professores do Mestrado de educação, e também por conviver profissionalmente com a realidade dos professores que não recebem formação específica necessária para incluir os alunos com TEA, o que tem sido desafiante. Disso nasceu a inquietação de refletir, a fim de contribuir com a formação do professor, que precisa não somente da compreensão teórico-metodológica sobre a inclusão escolar, mas de recursos aplicáveis dentro do cotidiano das aulas.

Nessa perspectiva, o objetivo geral deste artigo é refletir sobre o uso de jogos didáticos na formação de professores com os alunos com Transtorno de Espectro Autista. O artigo traz leituras e análises de autores como Tardif (2014) e Nóvoa (2009), que se ocupam de aspectos atinentes ao saber e fazer docente, Gauthier *et al.* (2013), que apontam a gestão do conteúdo e da classe pelo professor, e, ainda, Rotta (2016), que estuda o Transtorno de Espectro Autista.

2 Formação do Professor na Educação Inclusiva para Alunos com Transtorno de Espectro Autista

A formação do professor nos dias atuais tem como desafio a sua prática pedagógica em sala de aula, pois exige habilidades e técnicas que necessitam refletir no decorrer de seu exercício bem como em sua formação profissional. O professor não é diferente de profissionais de outras áreas. O exercício cotidiano na sua função, entretanto, por vezes é condicionado e aparece relacionado a uma situação concreta que não é possível de definir de modo simples, exigindo autonomia, habilidade pessoal e capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Para Tardif (2014),

Todo saber implica em um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é o saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez exige uma formalização e uma sistematização adequadas (p. 35).

Nesta perspectiva, entendemos os vários modos de “formação” para que o professor adquira suas habilidades e que acabam contribuindo no processo de sua formação, ou seja, toda relação construída ao longo de seu

12 Mestranda no Mestrado Interinstitucional (Minter) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas na Faculdade La Salle – Manaus. E-mail: crispereiramel@gmail.com

desenvolvimento envolve situações complexas institucionais, seja com o corpo docente ou com os próprios alunos.

Segundo Nóvoa (2009), “o campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos” (p. 27).

Diante desta discussão, o autor supracitado enfatiza que enfrentar a formação dando efeito ao modismo não é a melhor solução para os debates, e, sim, o modo tradicional, quando as práticas da formação dos professores vão além do modismo. Precisamos nos adequar, portanto, às práticas pedagógicas para proporcionar um melhor ensino em extensão e uma melhor aprendizagem, procurando ampliar conhecimentos com alunos com Transtorno de Espectro Autista.

Percebe-se que a educação voltada para os alunos com Transtorno de Espectro Autista no Brasil ainda é um grande desafio, por ser uma luta constante em fazer valer os direitos humanos adquiridos para estes alunos.

Rotta (2016) assevera que

[...] o Transtorno de Espectro Autista é definido a partir do desenvolvimento da criança, que surge na infância e se caracteriza por importante atraso na aquisição da linguagem, na interação social, e possui interesses restritos e comportamentos estereotipados e repetitivos. É um distúrbio complexo porque engloba diferentes aspectos marcados por situações neurológicas (p. 30).

O autor afirma que as crianças com Transtorno de Espectro Autista podem apresentar dificuldades de coordenação motora ampla e fina, e equilíbrio e anormalidade sensoriais marcados por comprometimentos na comunicação.

Assim, para alcançar desenvolvimento com alunos tudo o que fazemos em sala de aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na sua formação. Nas palavras de Zabala (1998):

A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivo, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação (p. 29).

O autor supracitado nos faz refletir que toda didática utilizada em sala de aula influencia na formação dos alunos, autistas ou não. Seja na organização ou nos incentivos, as ferramentas que usamos fazem diferença nas experiências em sala e, principalmente, com os alunos com TEA ou diferente tipo de deficiência. Na mesma linha de ideias, Gauderer (1987) assevera que:

As crianças com autismo, em geral, apresentam dificuldades em aprender e utilizar corretamente as palavras, mas quando participam de um programa intenso de aulas parecem ocorrer mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e a aprendizagem. O nível de desenvolvimento da aprendizagem geralmente é lento e gradativo (p. 41).

Diante disso, o professor tem o papel de promover a sensibilização dos alunos e dos envolvidos para saber quem são e como se comportam os alunos autistas, preparando a comunidade escolar para receber e saber como lidar com eles.

3 Jogos Didáticos como Ferramenta Tecnológica na Formação do Professor no Ensino Aprendizagem para Alunos com Transtorno de Espectro Autista

É oportuno afirmar que os jogos motivam por sua ludicidade. No caso do aluno com TEA, esse pode não ser um fator preponderante, mas estudos revelam que ele tem como comportamento atuar sozinho, dada a própria

natureza da sua estrutura neurobiológica. Sendo assim, nas aulas de pessoas com TEA o planejamento das atividades a serem desenvolvidas necessita, de forma específica, partir do laudo/avaliação diagnosticado de cada um.

O modelo de ensino tradicional de uma única atividade para o universo de alunos que compõe uma turma cai por terra. Vygotsky (1991) realça que as regras implícitas estão na brincadeira e que o jogo proporciona estímulo para as crianças desenvolverem mudanças comportamentais que contribuam no seu processo de evolução.

Diante desse pensamento, a importância do papel do professor no uso dos jogos pedagógicos para as atividades em sala de aula com os alunos de TEA, é primordial, pois é necessário criarmos estratégias de formação para o professor, para que possa desempenhar suas intervenções pedagógicas com eficiência e eficácia no processo escolar. Nóvoa (2009) afirma que “A formação de professores deve assumir um forte componente prático, centrado na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar” (p. 32).

Ressalta-se que as práticas pedagógicas estão entrelaçadas na formação dos professores, ou deveriam estar, para educar e conseguir que os alunos transponham o ensino aprendizagem e a socialização e a interação social.

Gauthier *et al.* (2013) destacam que os professores procuram fazer com que seus alunos se envolvam de forma ativa, e podem recorrer a um conjunto de atividades de aprendizagem, tais como os círculos de leituras, o trabalho individual, a aula expositiva ou com suporte audiovisual, a leitura silenciosa, o jogo e a conversa informal.

Diante da reflexão do autor, percebe-se que atividade planejada pode proporcionar aos alunos o desenvolvimento cognitivo por meio de uso dos jogos, têm a capacidade de promover novos conhecimentos para as crianças e, ao mesmo tempo, envolve-os em um mundo imaginário, fazendo com que desenvolvam suas habilidades e capacidade criadora.

Kishimoto (1994, p. 23) ressalta que “o jogo educativo é uma união da ação lúdica e a orientação do professor visando a objetivos como a aquisição de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades e, conseqüentemente, o desenvolvimento integral da criança”.

Os jogos proporcionam novos conhecimentos para as crianças e, ao mesmo tempo, os envolvem em um novo mundo, além de inseri-los em um convívio social saudável. Por isso, percebemos que quando desenvolvemos alguns jogos didáticos com crianças é possível a aproximação e a participação ao/no conteúdo ministrado em sala de aula. Isso é possível, pois “há jogo a partir do momento em que a criança aprende a designar algo como jogo, ela não chega a isso sozinha. Ter consciência de jogar resulta de uma aprendizagem linguística advinda dos contextos da criança desde as primeiras semanas de sua existência” (BROUGÈRE, 1998, p. 18).

Percebe-se, então, que estes critérios podem ser usados a partir de questionamentos relativos à idade, preferências, capacidades, projetos de desenvolvimento de cada criança e uma constante verificação da presença do prazer e dos efeitos positivos nos jogos didáticos para a realização de atividades pedagógicas para alunos com Transtorno de Espectro Autista.

Segundo Kanner (*apud* RIVIÈRE, 2004, p. 235), algumas características do autista precisam ser identificadas e consideradas:

As relações sociais, sociabilidade seletiva, dificuldade na interação, padrões restritos e repetitivos de comportamentos, como recusa ou afagos, não estabelecem contato com os olhos, a comunicação e linguagem atrasadas ou ausência do desenvolvimento da linguagem, dificuldades em expressar necessidades, dificuldades acentuadas no comportamento não-verbal, ausência de resposta aos métodos normais de ensino e à insistência em não variar o ambiente, assume formas inflexíveis de rotinas, preocupação insistente com partes de objetos em vez do todo (p. 235).

O autor supracitado nos faz refletir sobre as dificuldades do autista em estabelecer relações com o meio

social, pelo atraso na linguagem e a incapacidade de lhe atribuir valor de comunicação, o que é de suma importância para seu desenvolvimento.

A garantia e a proteção social da pessoa com Transtorno do Espectro Autista está assegurada na Lei nº 12.764/2012, e, entre as diversas diretrizes para sua execução, o artigo 3º aponta como Direito o acesso à educação no mesmo grau de importância dos outros direitos:

- a) vida digna, integridade física e moral, livre desenvolvimento da personalidade, segurança e lazer
- b) proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; c) acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo, o atendimento multiprofissional, a nutrição adequada e a terapia nutricional, os medicamentos e as informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento; d) acesso à educação e ao ensino profissionalizante; e) acesso à moradia, inclusive à residência protegida.

Diante da Lei, garantir que as crianças com necessidades especiais com Transtorno do Espectro Autista tenham os direitos constitucionais, significa ir além das medidas facilitadoras, como cuidadores, professores de reforço, salas de recursos, jogos didáticos, mas, principalmente, respeitar os limites, sem estigmatizá-los, e observar suas qualidades e aptidões para o seu desenvolvimento social como cidadão com os direitos efetivados.

A formação dos professores para o uso dos jogos didáticos consiste na utilização em recursos tecnológicos para interação social e comunicação, por meio de figuras para crianças de Espectro Autista, subsidiando os professores a viabilizarem uma comunicação verbal com crianças não orais, e organizarem estratégias de comunicação para permitir a mediação dos conteúdos, criando, assim, espaços de sociabilidade e criatividade, amenizando uma das principais dificuldades enfrentadas por professores em sala de aula de inclusão, que é a comunicação eficiente com alunos do Transtorno de Espectro Autista.

4 Considerações finais

A realidade em sala de aula com os alunos com deficiência vem cada vez mais latente na dinâmica da prática do professor nos processos de ensino e de aprendizagem. O acompanhamento do professor do aluno com TEA em sala de aula regular, caracteriza-se por uma interlocução no fazer do professor com os alunos.

Ressalta-se que as dificuldades com os alunos de TEA, no âmbito da gestão da classe ou do ensino formal, devem ser discutidas pela equipe pedagógica da escola da qual os professores em questão devem participar. A participação do aluno na sala de aula regular não deve ser negligenciada. É importante considerar que o papel do professor no desenvolvimento das suas práticas com alunos autistas na classe comum, faz dele um agente participativo que contribui ativamente para a constituição de um saber compartilhado das necessidades dos seus alunos, dos saberes e experiências que podem transformar o fazer em sala de aula.

O professor que desempenha suas práticas pedagógicas deverá perceber-se como sujeito que contribui para a construção de saberes coletivos, retirando disso múltiplas vantagens, inclusive a de acessar um papel social valorizando seus alunos com Transtorno de Espectro Autista. Este artigo, todavia, permite-nos refletir sobre o professor que vivencia no seu cotidiano alunos com TEA, que vivem integralmente a sua escolarização no espaço da sala de aula comum, permitindo que ele se beneficie dessa convivência.

Referências

- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GAUDERER, E. C. **Autismo** – década de 80: uma atualização para os que atuam na área do especialista aos pais. 2. ed. São Paulo: Almed, 1987.
- GAUTHIER, C.; *Et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1994.
- NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educar, 2009.
- RIVIÈRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. *In*: COLL, César; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v.
- ROTTA, N. T. ; *Et al.* **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Capítulo 7

SABERES DO PROFESSOR, SEU CICLO DE VIDA E A CULTURA ORGANIZACIONAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS

*Marília Câmara de Oliveira*¹³

1 Introdução

A educação escolar se faz importante não somente para a aprendizagem dos estudantes, para a sua formação profissional ou para o desenvolvimento organizacional de toda e qualquer empresa, mas, principalmente, por ela possibilitar a aprendizagem do estudante em relação ao seu contexto social, ambiental, histórico, familiar e pessoal para além de conteúdos propriamente ditos.

Considerando a sua importância, e inserido ao seu contexto, está o professor, o que motivou o estudo a partir de três pontos de vista relacionados aos docentes: seus saberes, seu ciclo de vida e a organização em que atuam.

Tardif (2014) nos ensina que são saberes necessários à prática docente: saberes profissionais ou pedagógicos, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Após a compreensão dos saberes do professor, procurou-se, na leitura de Zabala (1998), entender como o aluno desenvolve sua aprendizagem dos conteúdos factuais, dos conceitos e princípios, dos conteúdos procedimentais e, por fim, a aprendizagem dos conteúdos atitudinais.

Cada saber do professor carrega características e aspectos necessários a serem desenvolvidos pelo docente ao longo de sua vida profissional. Em relação a ela, Huberman (2000) nos ensina que a carreira docente apresenta diferentes fases, e assevera que elas não são lineares e que condições históricas e sociais, psicológicas e biológicas interferem na sequência das fases. Sabe-se, no entanto, que o ambiente escolar no qual o docente ingressa também interfere sobre o seu agir e o seu fazer.

Logo, é necessário entender que a cultura organizacional, com seus artefatos visíveis, seus valores e suas premissas básicas, conforme Schein (1985 *apud* LACOMBE; HEILBORN, 2008), age constantemente sobre as decisões e práticas do professor. Isso é um fator relevante para compreender que com todos os seus saberes, ao longo de sua carreira, ele encontra um ambiente favorável ou não, aberto ou não, aos seus próprios valores e premissas.

Quanto à metodologia, optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa e de cunho bibliográfico.

Diante do exposto, faz-se necessário iniciar o estudo desses três aspectos da prática do professor para compreender a real dimensão de fatores que agem sobre os seus saberes e o seu ensinar.

2 Os diferentes saberes do professor

O professor, para exercer a sua profissão e cumprir a sua missão, necessita de toda uma gama de conhecimentos e saberes. Para Tardif (2014), o saber docente é plural e esses saberes são necessários à prática docente. Segundo o autor, esses saberes são profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais, os quais serão detalhados a seguir.

13 Mestranda no Mestrado Interinstitucional (Minter) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas na Faculdade La Salle – Manaus. E-mail: marilia2219@hotmail.com

Esses saberes articulam-se com as ciências da educação e tentam legitimá-las.

Os saberes profissionais (ou pedagógicos) são o conjunto de saberes que as instituições formadoras do professor lhe transmitem e que se transformam em saberes destinados à formação erudita ou científica do professor. Os saberes disciplinares são definidos e escolhidos pelas universidades. São as disciplinas que devem ser cursadas para a obtenção do título acadêmico. Os saberes curriculares advêm da escola; são os programas escolares que o professor deve aprender e aplicar. Os saberes experienciais são os desenvolvidos pelo próprio professor na sua função e prática diária. Eles surgem da experiência e por ela são validados, e tornam-se hábitos e habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Todos esses saberes são articulados ao mesmo tempo pelo professor na sua prática diária, não sendo, pois, excludentes; pelo contrário, são complementares e articulados de modo dinâmico ao longo da sua carreira (TARDIF, 2014).

Os saberes experienciais, constituídos pela cultura docente em ação, exigem improvisação e habilidade pessoal e capacidade para enfrentar situações transitórias e variáveis. A atividade docente é realizada numa rede de interações com os outros, e o elemento humano é determinante e dominante. Ela exige do professor a capacidade de se comportar como sujeito em interação com outros numa instituição na qual ele vai conhecendo, adaptando-se e integrando-se. O professor é um formador; a sua experiência provoca retomada crítica dos saberes adquiridos antes e fora da prática profissional (TARDIF, 2014).

O saber docente é heterogêneo. Os saberes experienciais são formadores dos outros saberes, de forma retraduzida e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. O autor lembra a nova profissionalidade entre os professores de níveis primário e secundário, mas, para isso, a sua organização precisa ser parceira, e as universidades e os responsáveis pelo sistema educacional também. Isso será possível se os professores manifestarem as suas ideias a respeito dos currículos, das disciplinas e sobre a sua própria formação (TARDIF, 2014).

Nóvoa (2009) corrobora esta afirmação:

Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (p. 14).

É possível identificar, portanto, a função dos saberes do professor, especialmente os pedagógicos, pois são eles desenvolvidos e aplicados na prática docente diária e auxiliam o estudante na aquisição do conhecimento, e para pô-los em prática o professor precisa de apoio, valorização, supervisão e avaliação para assegurar a aprendizagem.

Em verdade, esse é o objetivo, o fim do exercício docente, e a sua missão é levar o aluno à compreensão do mundo e ao aprendizado. Em relação à aprendizagem, como ela é adquirida e desenvolvida pelo estudante, Zabala (1998) considera que “Por trás de qualquer proposta pedagógica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino, assim como certas ideias mais ou menos formalizadas e explícitas em relação aos processos de ensinar e aprender” (p. 27). Isto significa que o objetivo da educação é a formação da pessoa; de um lado a formação integral, que considera conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais no currículo escolar, de outro a formação propedêutica, que leva em conta apenas os conteúdos conceituais (ZABALA, 1998).

O autor nos ensina, então, que a aprendizagem dos conteúdos factuais, que compreendem fatos, acontecimentos, situações, dados, fenômenos concretos e singulares, acontece pela compreensão e pela repetição. Segundo Zabala (1998), conceitos e princípios são termos abstratos; o primeiro refere-se ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns. O segundo diz respeito às mudanças que se produzem em um fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações, e esse termo normalmente descreve relações

de causa-efeito ou correlação. Conhecidos esses termos, pode-se entender que a aprendizagem dos conceitos e princípios ocorre pela elaboração e construção pessoal do conceito (ZABALA, 1998).

A aprendizagem dos conteúdos procedimentais acontece por meio da realização das ações que formam os procedimentos, sua exercitação, reflexões sobre a própria atividade e com sua aplicação em diferentes contextos (ZABALA, 1998).

Já a aprendizagem dos conteúdos atitudinais ocorre quando o valor é interiorizado e o aluno posiciona-se ante a algo, considerando-o positivo ou negativo; a norma é aprendida em diferentes graus: por simples aceitação, conformidade voluntária ou forçada, e quando ela é interiorizada e aceita pelo aluno. A aprendizagem dos conteúdos atitudinais se dá de forma diferenciada, porque há componentes cognitivos, afetivos, de caráter e de conduta em cada um deles (ZABALA, 1998).

Quanto aos processos de ensino e de aprendizagem, Zabala (1998) ensina que o enfoque social e sociológico da concepção construtivista é útil e deve ser considerado nesses processos, porque a aprendizagem apresenta diferentes tipologias a depender do conteúdo, mas alerta para que eles não sejam vistos como compartimentados; tais divisões são úteis para compreender os processos cognitivos e de conduta. Para ele, é necessário considerar a análise sociológica (ideológica) que há por trás de toda intervenção pedagógica.

Embora o professor necessite a todo o momento articular diferentes saberes para atingir os conteúdos de aprendizagem a serem aprendidos pelos seus alunos, esses conteúdos não devem ser reduzidos às disciplinas ou matérias, porque eles fazem mais do que isto: possibilitam o desenvolvimento motor, afetivo, interpessoal e social do aluno (ZABALA, 1998).

A concepção de aprendizagem pode ser interpretada como acumulativa e o ensino é uniformizador e essencialmente transmissivo, mas deve-se buscar a melhor prática pedagógica com conhecimento e uso de marcos teóricos, refletindo sobre essa mesma prática para intervir e evitar que ela seja o menos rotineira possível e seja coerente com as intenções e com o saber do professor (ZABALA, 1998). Essa prática vem com o passar dos anos e, por isso, é importante conhecer os ciclos de vida do professor apresentados por Huberman (2000), para entender como ele, ao longo da sua carreira, reflete sobre a sua prática.

3 O ciclo de vida do professor segundo Huberman

O estudo de Huberman (2000) realizou-se no âmbito da carreira docente do nível médio, cujos participantes foram os professores que atuavam em sala de aula. O objetivo foi estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série delas) e “[...] compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela” (HUBERMAN, 2000, p. 38).

Esse autor delimitou cinco fases perceptíveis da carreira do professor e, no modelo esquemático e especulativo que propôs, sugeriu um percurso mais harmonioso. Para ele, as seguintes fases podem ser observadas ao longo da carreira do professor: a entrada na carreira, a estabilização, a diversificação, a serenidade/distanciamento afetivo e o desinvestimento. O autor alerta que não há uma linha única até uma determinada fase, mas múltiplas ramificações que levam a outra fase.

A entrada na carreira tem como tema o tateamento, podendo o professor, nessa fase, viver um estágio de descoberta ou sobrevivência. No primeiro caso, o professor encanta-se, está entusiasmado, porque experimenta a responsabilidade de possuir uma turma, seus alunos e de fazer parte de um corpo profissional. No segundo caso, ele sofre o “choque do real”, percebe a complexidade da situação profissional, a distância entre os ideais e a realidade da sala de aula, “a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e

à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos, que criam problemas, como material didático inadequado, etc.” (HUBERMAN, 2000, p. 39).

A fase da estabilização, alerta o autor, tem significados diferentes do que propõe a psicanalítica. Nesta, ocorre a consolidação do repertório pedagógico. Essa fase tem por tema a consolidação pedagógica. Nela o professor está mais seguro, descontraído e espontâneo com os alunos.

A fase da diversificação tem como tema o questionamento. Ela mostra que os professores diversificam a sua didática bem como estão motivados e empenhados na equipe pedagógica e com as reformas. Durante esta fase há questionamentos que advêm em razão do cotidiano ou dos fracassos das experiências e das reformas estruturais. Interpretações deterministas e apenas psicológicas, segundo o autor, são ilegítimas, porque há fatores sociais envolvidos.

Na fase de serenidade e distanciamento, que tem como tema o conservantismo, os professores estão menos sensíveis e menos vulneráveis à avaliação alheia. Conforme o autor, eles aceitam-se como são, e o distanciamento advém de dimensão sociológica, pois os professores e alunos pertencem a diferentes gerações.

A fase do desinvestimento é de desprendimento, na qual o professor foca mais em “certas turmas, certas tarefas, certos aspectos do programa escolar”, um possível “descomprometimento” pode ser percebido no docente dessa fase, podendo ser doce ou amargo.

Para Huberman (2000), as condições históricas e sociais e até psicológicas e biológicas, acabam por interferir na sequência das fases. Conforme o autor, o relógio social dita os papéis da idade adulta, e acontecimentos sociais marcantes desorganizam a sequência das fases. Pode-se considerar, também, que age sobre o professor a cultura organizacional da escola na qual ele atua.

4 A cultura organizacional e o professor

A escola é uma organização que pode ser pequena ou grande, pública ou privada, com ou sem paredes, como as escolas que acontecem ao ar livre, porque a aquisição do conhecimento não está restrita a uma área ou organização, ela está acima disto. A aprendizagem pode se dar numa famosa universidade e numa escola pobre de recursos de toda ordem, porque o conhecimento e a aprendizagem não podem ser contidos e nem são estanques.

Toda e qualquer escola tem uma cultura que se manifesta, nos chamados por Schein (1985 *apud* LACOMBE; HEILBORN, 2008) artefatos visíveis: que são os comportamentos e criações, histórias, lendas, rituais e cerimônias; o organograma da escola, a sua estrutura física, as formalidades e os processos de trabalho, são os elementos mais externos e perceptíveis. A cultura também manifesta-se por intermédio dos valores, que são intermediários, não totalmente visíveis tampouco submersos. Eles são a capacidade de inovar, a lealdade, a hierarquia, o modo de resolução de conflitos e, quando se tornam inconscientes, vão para o terceiro nível, tornando-se premissas básicas; estas caracterizam-se pelo relacionamento entre as pessoas e entre o ambiente organizacional, as relações de trabalho e a ética. As premissas não são contestadas pelas pessoas, pois são internalizadas, tornam-se regras inconscientes entre integrantes daquela organização.

Autores como Chiavenato (2010a, 2010b, 2014), Motta e Vasconcelos (2006) e Lacombe e Heilborn (2008), utilizam-se do famoso *iceberg* para explicar a cultura organizacional: a parte visível e pequena mostra elementos formais, e toda a parte submersa, muito maior do que a ponta visível, representa os elementos informais da cultura organizacional.

O *iceberg* justifica-se, pois há menos elementos exteriores e muito mais elementos interiores e ocultos que só ao longo do tempo irão ser revelados aos membros da organização. No contexto escolar há elementos perceptíveis,

como a estrutura física, o prédio da escola, o uniforme dos alunos, as bandeiras hasteadas no pátio, o modo de falar da comunidade escolar, a escultura dos fundadores ou seus bustos, os quadros nos corredores com a missão, visão e valores da escola, para deixar claro a todos porque a escola existe, dentre outros aspectos tangíveis; quando, ao longo do tempo, ali se convive, outros aspectos são possíveis de perceber, como o modo de resolução de conflitos, os seus líderes e a forma que exercem a sua liderança; percebem-se o relacionamento e as brincadeiras das crianças no intervalo e como elas lidam com suas diferenças dia a dia, e o modo de ser e fazer do professor na sua prática pedagógica, dentre outros aspectos. Por fim, acabam-se conhecendo os aspectos intangíveis, submersos os quais são mais difíceis de serem prontamente percebidos.

O que é tangível e, por isso mesmo mais perceptível, portanto, é bem pequeno ao se comparar com todos os aspectos submersos que acontecem dia a dia, mas só são conhecidos e reconhecidos com a convivência, com o estar presente ao longo dos anos; esses são aspectos a serem considerados na carreira do professor.

Para Chiavenato (2010a, 2010b, 2014), cultura organizacional é o conjunto de hábitos, crenças, valores e tradições, interações e relacionamentos sociais típicos de cada organização; a maneira tradicional e costumeira de pensar e fazer as coisas e que é compartilhada por todos os membros da organização. Ela representa as normas informais e não escritas que orientam o comportamento dos membros da organização no dia a dia e que direcionam suas ações para a realização dos objetivos organizacionais.

Cada organização tem a sua própria cultura corporativa. Na escola não é diferente, e a cultura pode ser fraca ou forte, bem como flexível e impulsionar a organização, como também pode ser rígida e travar o seu desenvolvimento (CHIAVENATO, 2014). Segundo Motta e Vasconcelos(2006), uma cultura forte, baseada na difusão intensiva dos valores organizacionais, empreendedora e que preza a autonomia de decisão dos colaboradores, voltada para a satisfação do consumidor (no contexto escolar são os pais e alunos) e para a excelência e qualidade, é uma característica de uma empresa excelente.

A cultura é, então, muito importante para a organização. No contexto da escola, isso também se revela quando se observa uma cultura escolar aberta para a comunidade, que possibilita diálogo aberto e franco entre professor e aluno, que propicia integração para que os novos professores se sintam acolhidos, que permite autonomia do professor e reflexão sobre formas de exercício profissional. Esses exemplos são manifestações da cultura organizacional agindo nas práticas da escola e, como foi dito por Motta e Vasconcelos (2006), pode levar à satisfação, e, neste contexto, pensa-se, pode levar à satisfação do aluno e do professor, propiciar um ambiente de exploração de saberes, de construção de aprendizagem e enriquecimento e crescimento mútuos.

As escolas, com suas estruturas físicas, seu aporte tecnológico, seus colaboradores, sua arquitetura física e seu organograma, portanto, são organizações com seus elementos formais e explícitos; mas só se completa e se caracteriza efetivamente como uma organização ao reconhecer que possui valores e normas de conduta, sentimentos e atitudes em ação o tempo todo nas relações entre a comunidade escolar como um todo.

Chiavenato (2014) considera que a organização procura adaptar o novo colaborador às suas próprias expectativas e necessidades, enquanto o colaborador procura influenciar a organização e atingir sua própria satisfação e objetivos pessoais. Esse é o chamado contrato psicológico, no qual o professor e a organização estabelecem um entendimento mútuo a respeito de direitos e obrigações que precisam ser respeitados e observados por ambas as partes (CHIAVENATO, 2014). Huberman (2000) vai ao encontro de Chiavenato, quando explica, como visto anteriormente, quanto ao objetivo da sua pesquisa, que também era “compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são ao mesmo tempo influenciadas por ela”. Ambos os autores convergem quanto às forças do professor que agem sobre a organização e às forças dela que agem sobre o professor.

Por isso, é fundamental considerar todo o aspecto e ambiente organizacional que a escola traz em si. Os

professores, quando ingressam em uma escola, desconhecem o que vão encontrar, porque eles só enxergam os artefatos visíveis, como citado anteriormente.

É preciso considerar, todavia, que há valores e premissas básicas entre os membros da escola como fator relevante, porque os valores entre professores também precisam estar afins com os valores da escola, em busca de harmonia e equilíbrio mútuos, para que eles não sejam razões de conflitos e insatisfação do professor com a organização escolar ou vice-versa.

Corroborando Nóvoa (2009) a respeito do desenvolvimento profissional na escola e com reflexão coletiva a respeito da profissão:

Mas nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação (p. 21).

Nóvoa (2009) coloca pontos importantes da cultura organizacional que impactam na vida do professor, o que leva a considerar que mudanças organizacionais podem ser feitas para dar mais autonomia e voz ao professor. Ele também considera a formação colaborativa e a qualificação do professor como aspectos relevantes a se considerar na cultura organizacional da escola.

É, pois, possível inferir que se não há afinidade de desejos e objetivos entre o professor e a organização, as forças de ambos podem tornar-se antagônicas, podendo, inclusive, levá-lo a desligar-se da organização, ou ela dispensá-lo. Da mesma forma, se o professor reconhecer, respeitar e usar tais forças para seu desenvolvimento profissional na escola, pode empregá-las a favor da prática pedagógica e da aprendizagem de seus alunos.

5 Considerações finais

A educação é fundamental para nossas vidas. Ela propicia o alfabetismo, a formação profissional e o desenvolvimento organizacional, e tem o professor como um de seus protagonistas.

O professor transforma os seus alunos, porque os ensina a aprender. Para isso, ele também precisa aprender e desenvolver uma gama de saberes, para que auxiliem no seu exercício docente do dia a dia. Foi visto que os seus saberes experienciais são os formadores dos outros saberes; eles ajudam o professor na sua prática e na sua experiência, melhorando-as e aperfeiçoando-as, conforme as fases da sua carreira.

O professor, ao enfrentar as fases na sua carreira, que o levam a trilhar o percurso de vida profissional numa organização escolar, precisa compreender como as suas características exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela. As fases na carreira sofrem influências de fatores biológicos, sociais, psicológicos e históricos. A cultura organizacional da escola é um fator social muito importante a ser considerado.

A cultura traz um leque de conceitos e preceitos que vão atuar sobre o exercício do professor e nos seus relacionamentos com seus alunos e seus colegas. A escola, portanto, ciente de sua participação na vida do professor, pode procurar propiciar um ambiente prazeroso, agradável e de autonomia para o docente. Ele precisa estar atento às suas responsabilidades ante a aprendizagem dos alunos, porque possui uma gama de saberes que desenvolve e aperfeiçoa com o tempo, levando seus alunos ao conhecimento e à aprendizagem; essa é a sua grande missão.

Referências

- CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas**: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010a.
- CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010b.
- CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 4. ed. Barueri, SP: Manole, 2014.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- LACOMBE, F. J. M.; HEILBORN, L. J. **Administração**: princípios e tendências. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.
- MOTTA, F. C. P.; VASCONCELOS, I. F. G. **Teoria geral da administração**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Capítulo 8

POSSIBILIDADES PARA A DIVERSIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE: SOBRE O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Silas de Andrade Fonseca*¹⁴

*Gilberto Ferreira da Silva*¹⁵

1 Introdução

Considerando as ferramentas educacionais disponíveis, quais seriam as possibilidades de práticas docentes diversificadas na Educação Física? Que reflexões são passíveis de serem feitas sobre o papel da Educação Física e de seus objetivos como componente curricular da Educação Básica, procurando por objetos de conhecimento que realmente proporcionem a formação integral do aluno? Como a Base Nacional Comum Curricular pode auxiliar os professores de Educação Física nesse processo?

Buscaremos refletir sobre essas questões e localizar possíveis encaminhamentos e/ou propostas. Assim, lançamos mão da revisão de literatura, do tipo estado da arte, e de um levantamento documental, tendo como referência as orientações presentes no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o intuito de localizar elementos que orientem a ação educativa de professores de Educação Física na compreensão da dimensão desse componente curricular e das possibilidades de objetos de conhecimento, servindo tanto para o momento atual quanto para contribuições futuras. *É importante salientar que a BNCC não é currículo*; isso será definido pelo “Projeto Político Pedagógico” de cada Instituição. O documento da Base é apenas uma referência.

2 Metodologia

A metodologia utilizada é de caráter qualitativo, cujas pesquisas têm um olhar voltado à análise do problema de modo mais processual. Para uma visão abrangente do problema, realizou-se uma revisão de literatura e análise documental, aliadas a contribuições oriundas de teóricos, por meio de artigos publicados em revistas da área de Educação e Educação Física. Foi considerado o texto da Base Nacional Comum Curricular para proceder a análise de forma cuidadosa, para contextualizar o problema em questão desde a perspectiva da legislação educacional.

A revisão de literatura foi realizada em textos encontrados na plataforma virtual do *Google Scholar*, a partir dos seguintes descritores: Educação Física Escolar, Diversidade de conteúdos¹⁶ e Currículo, buscados no modo avançado. Foram encontradas 30 pesquisas, das quais analisou-se 22, que tiveram como critério de inclusão a identificação de 2 ou 3 descritores e que apresentavam possibilidades de diversificação dos conteúdos da Educação Física Escolar. Oito textos foram descartados a partir do critério de apresentarem apenas um dos descritores utilizados nas buscas, e por possuírem menor proximidade com os objetivos da pesquisa.

14 Mestrando no Mestrado Interinstitucional (Minter) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas na Faculdade La Salle – Manaus. E-mail: silas.202010204@unilasalle.edu.br

15 Doutor em Educação. Professor do Programa do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. Pesquisador CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI). E-mail: gilberto.ferreira@unilasalle.edu.br

16 Usamos o termo conteúdo na busca por considerar recente a mudança da legislação.

Os trabalhos relacionados à didática, por ser uma temática abordada nas investigações referentes à Educação Física escolar desde antes da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, apresentam algumas pesquisas em que já se pensava a necessidade da diversidade de conteúdos. Com isso, destacamos como importantes autores de pesquisas relacionadas à questão da didática e dos conteúdos, oito autores que tiveram suas pesquisas realizadas no período de 1991 a 2000.

Baseados nesses pesquisadores, alguns estudos foram realizados posteriormente com o mesmo enfoque, tendo como fundamentação teórica as pesquisas realizadas por estudiosos como: Souza Júnior (1991), Castellani Filho (1993), Forquin (1993), Mathias (1995), Rangel-Betti (1995), Ventura (1996), entre outros. Posteriormente foram encontrados nove trabalhos produzidos entre 2003 e 2016, que abordam a questão da necessidade de diversificação dos conteúdos presentes nas aulas de Educação Física escolar. Essas pesquisas também apresentam a evidente esportivização das aulas de Educação Física escolar, e trazem contribuições para os conteúdos dessas aulas. Essas pesquisas antecedem a criação da Base Nacional Comum Curricular.

Os estudos relacionados à BNCC, da disciplina de Educação Física, iniciam antes de sua publicação. Sendo assim, foram encontrados cinco trabalhos que abordam a questão dos conteúdos da Educação Física escolar e apresentam possibilidades de diversificação a partir do que dispõe a nova BNCC.

3 Um momento de repensar a diversificação dos conteúdos na Educação Física

A seguir procedemos a análise dos 21 trabalhos selecionados. Inicialmente apresentamos um Quadro organizado por temáticas que se evidenciaram na primeira organização dos dados.

O Quadro 1 categoriza as pesquisas encontradas a partir dos descritores utilizados durante as buscas textuais. O Quadro está organizado de acordo com a temática apresentada em cada um dos trabalhos e que se correlaciona com os objetivos da pesquisa. A partir disso, foram encontradas oito pesquisas sobre os conteúdos da Educação Física escolar, seis pesquisas abordando os desportos nas aulas de Educação Física, quatro abordando a presença da Educação Física na BNCC, três pesquisas relacionadas à didática da Educação Física e um trabalho envolvendo o estudo do currículo da disciplina como tema principal.

Além dos temas, o Quadro também apresenta a organização das publicações encontradas de acordo com os descritores usados na pesquisa textual. Foram encontrados 13 trabalhos com os descritores Educação Física escolar e diversidade de conteúdos, 6 envolvendo os descritores Educação Física escolar, currículo e diversidade de temas e 1 trabalho a partir dos descritores Educação Física escolar e currículo.

Quadro 1 – Organização dos trabalhos por tema abordado e descritores utilizados na pesquisa textual

AUTOR	TEMA	DESCRIPTOR
ALCÂNTARA, J. E (2007)	DESPORTO NA EF ESCOLAR	EF ESCOLAR/DIVERSIDADE DE CONTEÚDOS
BETTI, M. (2017)	EF ESCOLAR E BNCC	EF ESCOLAR/ CURRÍCULO/ DIVERSIDADE DE CONTEÚDOS
BETTI, M.; ZULIANI, L. R (2002)	DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	EF ESCOLAR/ CURRÍCULO/ DIVERSIDADE DE CONTEÚDOS
CASTELLANI FILHO, L. (1993)	DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	EF ESCOLAR/DIVERSIDADE DE CONTEÚDOS
DARIDO, S. C. (2003)	CONTEÚDOS DA EF ESCOLAR	EF ESCOLAR/ CURRÍCULO/ DIVERSIDADE DE CONTEÚDOS

DARIDO, S. C. (2012)	CONTEÚDOS DA EF ESCOLAR	EF ESCOLAR/ CURRÍCULO/ DIVERSIDADE DE CONTEÚDOS
FERREIRA, L. A. (2000)	DESPORTO NA EF ESCOLAR	EF ESCOLAR/DIVERSIDADE DE CONTEÚDOS
FORQUIN, J. C. (1993)	CURRÍCULO E CULTURA NA EF	CURRÍCULO/EF ESCOLAR
GRANDO, D. <i>et al.</i> (2019)	EF ESCOLAR NA BNCC	EF ESCOLAR/DIVERSIDADE DE CONTEÚDOS
GRILO, W. M. (2014)	CONTEÚDOS DA EF ESCOLAR	EF ESCOLAR/DIVERSIDADE DE CONTEÚDOS
MATHIAS, R. (1995)	DESPORTO NA EF ESCOLAR	EF ESCOLAR/DIVERSIDADE DE CONTEÚDOS
NEIRA, M. G.; SOUZA, J. M. (2016)	DIDÁTICA DA EF ESCOLAR	EF ESCOLAR/ CURRÍCULO/ DIVERSIDADE DE CONTEÚDOS
NORA, C. (1996)	DESPORTO NA EF ESCOLAR	EF ESCOLAR/DIVERSIDADE DE CONTEÚDOS
PAIVA, R. S. (2019)	CONTEÚDOS DA EF ESCOLAR	EF ESCOLAR/DIVERSIDADE DE CONTEÚDOS
PESSOA, F. M. (2018)	EF ESCOLAR NA BNCC	EF ESCOLAR/ CURRÍCULO/ DIVERSIDADE DE CONTEÚDOS
RANGEL-BETTI, I. R. (1995)	CONTEÚDOS DA EF ESCOLAR	EF ESCOLAR/DIVERSIDADE DE CONTEÚDOS
SILVEIRA, J. (2004)	CONTEÚDOS DA EF ESCOLAR	EF ESCOLAR/DIVERSIDADE DE CONTEÚDOS
SOUZA JÚNIOR, O. (1991)	DESPORTO NA EF ESCOLAR	EF ESCOLAR/DIVERSIDADE DE CONTEÚDOS
VERLI, M. S. (2011)	CONTEÚDOS DA EF ESCOLAR	EF ESCOLAR/DIVERSIDADE DE CONTEÚDOS
VENTURA, G. B. (1996)	DESPORTO NA EF ESCOLAR	EF ESCOLAR/DIVERSIDADE DE CONTEÚDOS
ZAMBRON, M. C. (2017)	EF ESCOLAR NA BNCC	EF ESCOLAR/ CURRÍCULO/ DIVERSIDADE DE CONTEÚDOS

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Os enfoques de todas as pesquisas estão relacionados aos conteúdos ou objetos de conhecimento das aulas de Educação Física escolar.

Darido (2003, 2012), Forquin (1993), Ferreira (2000) e Grilo (2014), trazem, em seus trabalhos, reflexões sobre as práticas na Educação Física escolar, identificaram questões relacionadas ao engessamento dos conteúdos trabalhados nas aulas, apontam a necessidade da diversificação das temáticas trabalhadas, principalmente nas aulas práticas, e descrevem a Educação Física escolar como um espaço em que as crianças e adolescentes precisam vivenciar práticas corporais diversificadas para o desenvolvimento integral.

Alcântara (2007) e Silveira (2004) levantam as questões relacionadas à concepção dos docentes da disciplina de Educação Física acerca dos conteúdos ministrados nas aulas e a falta de participação dos docentes de Educação Física nas atividades pedagógicas das instituições, como na elaboração do Projeto Político Pedagógico. Os autores destacam que o grande volume de aulas práticas voltadas aos esportes tradicionais, como futebol, voleibol, handebol e basquetebol, presentes nas aulas de Educação Física escolar, está relacionado à afinidade do docente pela modalidade, a falta de domínio de outros conteúdos e ao não planejamento das aulas.

Rangel-Betti (1995) apresenta, em sua pesquisa, a perspectiva dos discentes acerca dos alunos de Educação

Física. Ela realizou um levantamento sobre a satisfação dos alunos de Ensino Fundamental e Médio sobre os conteúdos trabalhados durante as aulas. Além disso, apresentou sugestões dadas pelos alunos sobre algumas temáticas que poderiam, segundo os alunos pesquisados, estimular a prática por parte dos grupos de alunos que não apresentam domínio nos esportes tradicionais.

Verli (2011), Castellani Filho (1993) e Paiva (2019) levantam as questões relacionadas aos conteúdos teóricos e práticos nas aulas de Educação Física, e enfatizam a demasiada utilização dos procedimentos em relação aos outros aspectos, como atitudinais e conceituais, nessas aulas.

Mathias (1995), Nora (1996), Souza Junior (1991) e Ventura (1996) abordam a presença massificada dos desportos nas aulas de Educação Física escolar. Eles apresentam possibilidades de inclusão de algumas modalidades, como ginástica rítmica, judô e capoeira, como proposta para possibilitar novas vivências motoras e sociais dos alunos. Além disso, Souza Junior (1991) versa sobre a prática do futebol feminino como uma quebra do tabu que envolve essa modalidade, e que ainda se encontra muito presente na Educação Física escolar, evidenciando os aspectos socioculturais da disciplina.

Grando, *et al.* (2019), Neira e Souza (2016), Pessoa (2018), Zambron (2017), Betti e Zuliani (2002) e Betti (2017), trazem, como enfoque de seus trabalhos, diretrizes pedagógicas para a disciplina de Educação Física escolar, o currículo e as contribuições da nova Base Nacional Comum Curricular. Os autores apresentam orientações pedagógicas para o planejamento da disciplina bem como as diretrizes fornecidas pela BNCC. Além disso, fazem algumas inferências acerca do documento, mostrando a diversidade de possibilidades de conteúdos presentes nesse documento e que, mesmo com suas lacunas, podem auxiliar professores e gestores na criação de estratégias pedagógicas para a disciplina de Educação Física.

4 Repensar a diversificação da prática docente na Educação Física

Os conteúdos (objetos de conhecimento) são ferramentas com as quais os alunos podem vivenciar situações reais do dia a dia dentro do ambiente escolar, trazendo significado a essas experiências. Por essa tamanha importância na construção do sujeito social, é necessário que se dê significado ao aprendizado dos conteúdos, principalmente possibilitando o seu desenvolvimento nas três dimensões: atitudinal, conceitual e procedimental (BRASIL, 1998).

Conforme Darido (2012), “quando nos referimos a conteúdos, estamos englobando conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho, de lazer e de convivência social, valores, convicções e atitudes” (p. 56).

Esse mesmo entendimento é trazido por Coll, *et al.* (1998), e Zabala (1998) onde corroboram a necessidade de desenvolver os conteúdos de acordo com a finalidade de agregar um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e valores nos alunos para que possam aplicá-los em sua vida em sociedade. Esses autores também enfatizam a necessidade de os conteúdos serem desenvolvidos nas dimensões conceitual, atitudinal e procedimental.

De acordo com Darido (2012), um ensino de qualidade está relacionado dentre outras coisas a diversificação dos conteúdos e ao aprofundamento dos conhecimentos relacionados a eles. Ou seja, não limitá-los a apenas uma ou outra dimensão (conceitual, procedimental e atitudinal) e abordando-os em todos os aspectos (social, histórico, cultural).

Coll *et al.* (1998) e Zabala (1998) lembram que, mediante as observações realizadas ao longo da história da educação, foi possível constatar que alguns tipos de conteúdo sempre tiveram maior destaque em relação a outros, e que essa característica ainda é observada atualmente.

O fato é que o termo conteúdo foi, e ainda é utilizado para expressar o que se deve aprender, em

uma relação quase que exclusiva aos conhecimentos das disciplinas referentes a nomes, conceitos e princípios. É comum observarmos os alunos afirmando que tal disciplina tem “muito conteúdo”, sinalizando o excesso de informações conceituais (DARIDO, 2012. p. 54).

Zabala (1998), comenta que existe uma tentativa de transpor as barreiras em relação ao conceito que se tem a respeito de conteúdos e passar a compreendê-los como tudo que se deve aprender e não apenas as atividades que abrangem as capacidades cognitivas, deixando os conteúdos nas dimensões atitudinais e procedimentais também evidentes no currículo das disciplinas.

Assim, na concepção da Educação e também da Educação Física, Darido (2012) afirma que:

É fundamental considerar procedimentos, fatos, conceitos, atitudes e valores como conteúdos, todos no mesmo nível de importância. Nesse sentido, o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber o porquê dele realizar este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual) (p. 55).

Na Educação Física, muitos professores, ainda influenciados pela concepção esportivista, continuam restringindo as suas aulas aos esportes mais tradicionais, como basquetebol, voleibol e futebol (DARIDO, 2012). Isso perpassa desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, quando é possível observar a atuação desse profissional, até o final do Ensino Médio, e, segundo Paiva (2019), são experiências repetitivas e desprovidas de significado social, presentes nas aulas de Educação Física há décadas.

Nesta direção, um estudo realizado por Silveira (2004) evidenciou a presença maciça dos esportes como conteúdos trabalhados pelos professores de escolas públicas do Estado de Santa Catarina. Essa característica pode ser observada também em muitos outros Estados e municípios brasileiros e escolas de diferentes categorias administrativas, dependendo até, muitas vezes, dos gestores de cada instituição.

Um estudo mais recente de Grilo (2014), demonstra que os professores compreendem a formação integral como objetivo da Educação Física, porém os mesmos apontaram ser o esporte o meio para atingir esses objetivos. Isto pode explicar a presença tão predominante das práticas esportivas enquanto conteúdos nas aulas de Educação Física, desconsiderando outros tão importantes quanto o desporto.

Para Darido (2012), mesmo com o surgimento de diversas abordagens pedagógicas nos últimos anos, o que se observa, ainda, é o engessamento das aulas em conteúdos essencialmente procedimentais e, além disso, conforme menciona Verli (2011), são tratados apenas de forma superficial, sem uma sequência pedagógica e sem a construção de uma reflexão crítica sobre o que está sendo feito.

Autores como Rangel-Betti (1995) Betti e Zuliani (2002) e Darido (2012), corroboram essa concepção superficial da Educação Física. Eles apontam outras questões, como a seleção aleatória dos esportes que são trabalhados, a falta de sequência pedagógica, a desconsideração das mudanças psicossociais ocorridas nos alunos, a não diferenciação dos conteúdos de acordo com as séries e a limitada relação desses com os objetivos educacionais, como alguns problemas relacionados aos tópicos abordados durante as aulas. Todas essas condutas são condenadas por diversos autores, conforme afirma Darido (2012).

Para Verli (2011), essas abordagens buscam definir quais os objetivos da Educação Física na escola, e, assim, selecionar os temas que irão compor os planos de aula. Elas buscam romper com o modelo tecnicista, higienista e esportivista que sempre permearam a Educação Física escolar e sofrem influência de áreas como a psicologia, a sociologia e a filosofia, e buscam o desenvolvimento integral do aluno por meio da diversificação dos conteúdos.

Ainda de acordo com Verli (2011), o que se pode observar nas escolas é que os professores de Educação Física seguem algum modelo, seja por ser mais cômodo, seja pelas experiências trazidas ao longo da vida acadêmica, ou mesmo de uma vivência anterior à formação, por exemplo, ter sido atleta em algum momento da vida.

A Educação Física encontra-se, agora, numa situação em que necessita transpor a dimensão do procedimental, da execução, do foco no saber fazer. Para isso, não se pode continuar oferecendo aulas com base na repetição de movimentos estereotipados, sem sentidos e descontextualizados, incapazes de levar o aluno a uma reflexão sobre o que está executando.

É claro que não se trata, como destaca Castellani Filho (1993), de descartar a prática esportiva como conteúdo das aulas de Educação Física escolar, mas, sim, atribuir significado a essa prática, observando os valores que podem ser adquiridos mediante um jogo, sua construção social, a presença no mundo, etc. Dessa forma, até mesmo uma atividade que anteriormente tinha uma característica meramente prática, poderia ser desenvolvida em diversas nuances e ser trabalhada em todas as dimensões.

Procurando fazer uma reflexão sobre a questão dos conteúdos abordados nas aulas de Educação Física, Rangel-Betti (1995) traz um questionamento sobre a diversidade do currículo dos cursos de formação em Educação Física, pois, apesar da diversidade de temas, como danças, lutas, ginástica e outras, porque os professores não utilizam esses conteúdos nas aulas?

Procurando uma explicação para tal situação, Darido (2012) comenta que “é provável que para muitos professores de Educação Física o importante seja ensinar esporte e apenas algumas modalidades, aquelas mais tradicionais. Outros aspectos da cultura corporal, como ginástica, lutas, atividades circenses, danças, atividades físicas de aventura, jogos etc., têm menor valor cultural na opinião desses professores” (p. 57).

Ainda nesse questionamento, Rangel-Betti (1995) levanta algumas possibilidades para tal fato: falta de aceitação dos conteúdos pelos alunos, ausência de espaços adequados, falta de materiais, falta de motivação do professor, falta de afinidade com o conteúdo e, até mesmo, comodismo. Alcântara (2007) leva essa problemática mais além, quando atribui esse problema à falta de orientação sobre a política educacional, a não participação do professor na elaboração do Projeto Político Pedagógico e a carência de uma consistente base teórica do professor.

A seleção dos conteúdos recebe, da parte dos professores, uma classificação em relação à relevância. Enquanto alguns têm lugar de destaque e aplicação deliberada na escola, outros são considerados objetos de aprendizagem informal (FORQUIN, 1993).

Quando observamos o que dizem os teóricos da área em relação ao engessamento dos conteúdos, percebemos que o grande obstáculo identificado, que impossibilita a diversificação dos conteúdos nas aulas de Educação Física, é o professor.

Sendo assim, não podemos tratar dos conteúdos das aulas de Educação Física sem evidenciar, em algum momento, a figura do professor. Os reflexos observados nas aulas estão, em grande parte, relacionados com as suas características pessoais e com a sua formação, principalmente quando estamos falando de uma possibilidade de diversificar conteúdos, de repensar didáticas, pois, na grande maioria das vezes, o professor, logo no início da sua carreira, é obrigado a se desvincular de algumas crenças sobre a educação obtidas na Graduação.

Como cita Huberman (2000) nos seus estudos sobre o ciclo de vida dos professores, uma fase muito importante é o início de carreira, chamado vulgarmente de “choque do real”, ou seja, a confrontação inicial com a complexidade da profissão. É nessa fase que, segundo o autor, o professor observa

A distância entre os ideais e as realidades cotidianas de sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de

conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (p. 39).

Mesmo recebendo toda a formação, pelo menos inicial, para lidar com a diversidade de conteúdos, alguns professores ficam mais enraizados do que outros nas características que adquire em sua carreira. A partir de uma abordagem psicanalítica, Huberman (2000) cita que o sonho de uma carreira de atleta, ou uma possível experiência como atleta em uma determinada modalidade, pode direcionar o professor para o desporto durante sua carreira profissional.

Uma outra característica observada, citada por Huberman (2000), é o desenvolvimento progressivo de uma sensação de rotina, quando os professores já se sentem confortáveis com aquele conteúdo que já estão ministrando há algum tempo e, na grande maioria dos casos, não observam uma necessidade de diversificá-lo, até porque isso implicaria um volume maior de trabalho.

Essas características apontadas pelo autor nos ajudam a entender bem o cenário da Educação Física. Nele permeiam profissionais em início de carreira, com pouca experiência, abertos ou não à diversidade, assim como temos os professores que trazem em sua bagagem pessoal um histórico de atleta e acabam por querer reproduzir isso na escola, e, por fim, os profissionais que conseguiram achar, ao longo da carreira, um ponto confortável em relação aos conteúdos e adotam aquela mesma sequência pedagógica ano após ano, e, conseqüentemente, não estão sujeitos à proposta de diversificar conteúdos.

Em pesquisas realizadas por Darido (2003), Grilo (2014) e Verli (2011), foi possível observar a ausência de conteúdos na dimensão conceitual nas atividades propostas pelos professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio. Na observação das aulas verificou-se que os professores não trabalhavam conteúdos acadêmicos teóricos. O mesmo resultado foi encontrado por Souza Júnior (1991), no estudo que procurou compreender os critérios para seleção dos conteúdos das aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental pelos professores da disciplina, em que ficou evidente a opção pelos conteúdos práticos, como os esportes, em relação aos demais.

Apesar de os professores compreenderem os objetivos da Educação Física e afirmarem, de acordo com Darido (2012), que buscam a autonomia do aluno após o término da escolarização, um dos fatores que favorecem essa condição é o conhecimento dos conteúdos de modo que possam aplicá-los no cotidiano, compreendendo sua importância e benefícios. Ainda assim, não trabalhavam esses conteúdos conceituais durante as aulas.

Em relação aos conteúdos conceituais nas aulas de Educação Física, Darido (2012) afirma que:

A discussão sobre a inclusão destes conteúdos na área é extremamente recente e há dificuldades na seleção, e na implementação de conteúdos relevantes. Além disso, muitas vezes, a comunidade escolar não oferece respaldo para os professores trabalharem com esta proposta e os alunos são bastante resistentes a propostas que incluam uma discussão mais sistematizada sobre a dimensão conceitual e atitudinal nas suas aulas, até porque há uma tradição muito acentuada na escola de que Educação Física é muito divertida porque se resume ao fazer, ao brincar e não ao compreender os seus sentidos e significados (p. 54).

Possibilitar uma diversidade de conteúdos nas aulas favorece a variedade de experiências por parte dos alunos e, conseqüentemente, pode facilitar a adesão às práticas corporais, pois pode levar o aluno a uma identificação com determinado conteúdo desenvolvido, principalmente os não tradicionais.

Essa possibilidade também pode surgir a partir dos conteúdos conceituais, pois muitos alunos não participam das atividades práticas por não identificarem significado naquele exercício ou esporte. Estudar o conteúdo numa dimensão conceitual pode, efetivamente, abrir uma janela que irá estimular o aluno a participar das atividades práticas a partir do momento em que ele entende o significado e a importância da prática

É notória a preocupação de diversos autores na busca de possibilidades de diversificação dos conteúdos da Educação Física. Podemos citar Souza Junior (1991), que aborda “O futebol feminino nas aulas de Educação Física escolar”, Mathias (1995) e Nora (1996), que analisam a inserção do judô como conteúdo de lutas em escolas de periferia, Ventura (1996), que traz o questionamento sobre a prática de ginástica aeróbica na escola em turmas mistas, e Ferreira (2000), que aborda atividades alternativas nas aulas de Educação Física, ademais de outros autores que buscam contribuir com o desenvolvimento dos alunos proporcionando a vivência de experiências nas aulas, além das tradicionais.

Com a observação desses autores podemos compreender que, além da abordagem prática que é feita em cada um desses conteúdos, identificamos, também, toda uma contextualização da atividade. Os autores abordam as características socioculturais, políticas e históricas presentes em cada uma das temáticas. Trazem, assim, uma gama de significados às atividades realizadas, levando os alunos a diversas reflexões durante a aula, permitindo que essa prática transcenda a dimensão procedimental.

De acordo com Forquin (1993), a Educação Física escolar mostra-se efetiva quando o aluno é capaz de ter uma experiência na escola e, a partir disso, desenvolver uma reflexão sobre o que aprendeu e, conseqüentemente, conseguir reproduzir esse aprendizado no seu cotidiano. Para mostrar os benefícios de uma atividade física é necessário ir além de sua execução. Precisamos apresentar os aspectos fisiológicos, morfológicos e motores relacionados. Também é importante esclarecer que todo esse conteúdo deve estar de acordo com a capacidade cognitiva do aluno, para que haja, de fato, a assimilação.

5 Possibilidades de conteúdo a partir da Base Nacional Comum Curricular

De acordo com a BNCC, “a Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (BRASIL, 2017, p. 213). Partindo dessa compreensão da proposta da BNCC, entendemos que o movimento humano deixa de ser caracterizado apenas pelo gesto motor e passa a ser inserido no âmbito da cultura.

O documento evidencia ainda mais a necessidade de se ter um currículo diversificado que possibilite a aquisição de um repertório de conhecimento de si e dos outros que favoreça o desenvolvimento de um sujeito autônomo, capaz de aplicar esses conhecimentos em prol da sua qualidade de vida e enquanto sujeito autoral na sociedade (BRASIL, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular traz uma nova concepção da Educação Física escolar; agora esse componente curricular está inserido na área de linguagens (BRASIL, 2018). Essa articulação com a área de linguagem permite que as práticas corporais possam ser problematizadas em forma de textos culturais passíveis de leitura e produção, possibilitando ainda mais a aplicação, por exemplo, de conteúdos conceituais.

Durante décadas, diferentes abordagens e a falta de um consenso sobre os objetivos da Educação Física escolar fizeram com que, ao longo da história, a disciplina tivesse vários enfoques distintos, e isso levou à fragmentação dos seus objetivos ou, até mesmo, a adotar os objetivos de acordo com a instituição, por exemplo, as instituições militares de ensino.

Com a criação da BNCC, todas as redes de ensino do país passam a ter um documento de referencial nacional para o desenvolvimento de suas propostas pedagógicas e currículos, com o intuito de sistematizar os conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física em todo o território nacional (BRASIL, 2018).

Essa sistematização dos conteúdos da Educação Física deixa mais clara a identidade que a disciplina adquire como componente curricular, evidencia quais competências e habilidades específicas pretende-se que o aluno

adquirir ao final de cada ciclo, bem como orienta sobre o desenvolvimento dos conteúdos em todas as dimensões (PESSOA, 2018), rompendo com o paradigma da ênfase na atividade motora (DARIDO, 2012).

A BNCC procurou desenvolver uma proposta de temas que abrangesse todas as particularidades regionais do Brasil e proporcionasse uma experiência enriquecedora relacionada à cultura corporal do movimento, mas a categorização das unidades temáticas não tem intenção de universalidade. Trata-se, de acordo com o documento, de um dos entendimentos possíveis sobre as denominações das manifestações culturais tematizadas na Educação Física Escolar (BRASIL, 2018).

A proposta dividiu as práticas corporais tematizadas em seis unidades temáticas, classificadas em: brincadeiras e jogos, esportes, lutas, ginásticas, danças e práticas corporais de aventura. Além disso, organizou cada unidade temática com seus objetos de conhecimento de acordo com cada nível/série, e estabeleceu as habilidades necessárias ao aluno ao final de cada ciclo (BRASIL, 2018).

Ainda sobre a organização dessa proposta, a BNCC destaca que

Os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos (BRASIL, 2018, p. 222).

Essa organização pode ser mais bem observada nos quadros a seguir. É importante esclarecer que, mesmo que a BNCC apresente essa proposta apenas para o Ensino Fundamental, “Em princípio, todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino” (BRASIL, 2018, p. 219).

Figura 1 – Proposta da BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais de aventura		

Fonte: BRASIL, 2018.

Nesse ciclo, podemos observar claramente que a proposta da BNCC oferece diversas possibilidades de temas a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física. São temas que envolvem as características socioculturais e

regionalismo. O professor pode desenvolver, por exemplo, brincadeiras presentes no contexto local, danças típicas regionais, esportes como o tacobol, muito comum em determinadas regiões, e que tem relação com o baseball, etc.

Além disso, as atividades podem ser levadas ao contexto social. Os alunos podem fazer entrevistas com seus avós e pais sobre as brincadeiras favoritas quando eram crianças, pesquisar danças folclóricas, da cultura indígena etc., desenvolvendo, também, a linguagem e a escrita. É extremamente diverso o repertório de possibilidades que a BNCC pode trazer para as aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 2 – Proposta da BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	6º E 7º ANOS	8º E 9º ANOS
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
Danças	Danças urbanas	Danças de salão
Lutas	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: BRASIL, 2018.

Nessa fase, do Ensino Fundamental, uma das características mais significativas para o aluno é o aumento do número de professores com os quais ele precisa interagir. A capacidade de abstração e o acesso a diferentes fontes de informação, permite ao aluno maiores possibilidades em relação às práticas corporais, como também sua realização em contextos de lazer e saúde, dentro e fora da escola (BRASIL, 2018).

Alguns autores apontam para a limitação que a unidade temática brincadeiras e jogos apresenta como objeto de conhecimento nessa etapa do Ensino Fundamental, dando sequência à fase anterior. Em relação a isso, Grandó *et al.* (2019) afirmam que a BNCC poderia apresentar uma maior diversidade de objetos de conhecimento nessa unidade temática, principalmente relacionando-os com a etapa anterior que é bem diversificada.

Em contrapartida, as demais unidades temáticas possuem diversas possibilidades de temas a serem desenvolvidos, como os esportes. Além disso, em relação à etapa anterior, a proposta recebe a adição de objetos de conhecimento relacionados à unidade temática práticas corporais de aventura.

Essa, em específico, parece uma atividade muito distante da realidade de qualquer escola, seja na zona urbana ou rural, mas, se observarmos o que o texto da BNCC diz sobre a unidade temática, veremos que é bem mais simples do que parece.

Em relação à unidade temática práticas corporais de aventura, a BNCC cita:

Optou-se por diferenciá-las com base no ambiente de que necessitam para ser realizadas: na natureza e urbanas. As práticas de aventura na natureza se caracterizam por explorar as incertezas que o ambiente físico cria para o praticante na geração da vertigem e do risco controlado, como em corrida orientada, corrida de aventura, corridas de mountain bike, rapel, tirolesa, arborismo etc. Já as práticas

de aventura urbanas exploram a “paisagem de cimento” para produzir essas condições (vertigem e risco controlado) durante a prática de parkour, skate, patins, bike etc. (BRASIL, 2018, p. 219).

Para Grandó *et al.* (2019), algumas práticas corporais, por diversos fatores, serão inviáveis em escolas de determinadas regiões do país, no entanto fazer essa reflexão e seleção do que pode ou não estar presente nas aulas de Educação Física, é responsabilidade de cada professor e escola. Cabe ao professor e à gestão compreender a realidade da sua escola e desenvolver uma proposta pedagógica adequada a ela.

Apesar de não ter uma proposta clara para o Ensino Médio, a BNCC menciona que,

Em princípio, todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino. Ainda assim, alguns critérios de progressão do conhecimento devem ser atendidos, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos. Na BNCC, as unidades temáticas de Brincadeiras e jogos, Danças e Lutas estão organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial). Em Ginásticas, a organização dos objetos de conhecimento se dá com base na diversidade dessas práticas e nas suas características. Em Esportes, a abordagem recai sobre a sua tipologia (modelo de classificação), enquanto Práticas corporais de aventura se estrutura nas vertentes urbana e na natureza (BRASIL, 2018, p. 219).

Em relação a essa etapa, a BNCC tem como objetivo consolidar e ampliar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental. Para isso, os alunos devem desenvolver “competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões sócio emocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral” (BRASIL, 2018, p. 481).

A proposta da BNCC para o componente curricular Educação Física no Ensino Médio abre um espaço ainda maior para que o professor desenvolva conteúdos diversificados, principalmente nas dimensões conceituais e atitudinais. Nesse sentido, a Educação Física pode contribuir com temas que desperte os alunos para a honestidade, civismo, respeito às regras, respeito ao próximo, trabalho em grupo, respeito à diversidade, pluralidade cultural, democracia, consumo responsável, entre outros.

Ainda sobre o componente curricular Educação Física no Ensino Médio, a BNCC traz:

Além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. É importante também que eles possam refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário. Esse conjunto de experiências, para além de desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, a socialização e o entretenimento, favorece o diálogo com as demais áreas de conhecimento, ampliando a compreensão dos estudantes a respeito dos fenômenos da gestualidade e das dinâmicas sociais associadas às práticas corporais (BRASIL, 2018, p. 484).

Todas as orientações técnicas, como divisão por áreas de conhecimento das disciplinas, objetos de conhecimento e habilidades, estruturação de conteúdos e objetivos em unidades temáticas e distribuição de conteúdo, estão presentes no documento de modo claro.

O diálogo que precisa ser feito, e que toda essa mudança gerada pela BNCC exigirá, é uma reflexão dos professores sobre sua atuação, sobre uma necessidade de repensar seus conteúdos, sua didática e de ver seus alunos

não apenas do ponto de vista motor, mas, além disso, vê-los como cidadãos éticos e socialmente responsáveis.

Neira e Souza (2016) observam a ausência de alguns fatores como proposta de atividades, métodos de realização e mecanismos de avaliação, estruturas presentes em outras propostas. A BNCC destaca a figura do professor como sujeito protagonista no processo de execução da proposta, utilizando sua criatividade, experiência, conhecimento, e até o conhecimento dos alunos para organizar e desenvolver a proposta pedagógica.

Apesar de não ter um caderno de referência com as atividades propostas – isso certamente seria o sonho de muitos professores de Educação Física, pois é uma ferramenta que a grande maioria das disciplinas já possui, que é o livro didático –, é possível, por meio das orientações presentes no documento, ter um direcionamento do que pode ser realizado, pois o documento apresenta seis unidades temáticas (para o Ensino Fundamental) e as competências e habilidades que os alunos precisam adquirir ao final de cada uma das etapas (BRASIL, 2017, 2018).

Para finalizar, concordamos com Betti (2017), quando afirma que construir uma base curricular para um país com as dimensões geográficas e socioculturais como as do Brasil, não é uma tarefa das mais fáceis. Seria criar muitas expectativas acreditar que esse documento pudesse atender às especificidades de cada escola, em cada município nas cinco Regiões do país. Como cita Zambon (2017), mesmo que seja um documento acabado e de utilização eminentemente obrigatória, precisa ser instituído de forma gradativa, a partir de reflexões com consciência e comprometimento dos agentes envolvidos, pois poderá trazer mudanças profundas na educação brasileira.

6 Considerações finais

A pesquisa demonstrou diversas possibilidades temáticas que podem servir como elementos orientadores na seleção dos objetos de conhecimento para as aulas de Educação Física, inclusive com propostas de aulas e atividades. A pesquisa demonstrou, entretanto, o quanto o professor e sua formação devem contemplar as preocupações no processo de construção e definição curricular.

Os autores apontaram aspectos como: falta de motivação, aceitação da nova forma de abordar os “conteúdos”, compreendidos como objetos de conhecimento, desconhecimento sobre as novas abordagens e mesmo sobre os novos objetos de conhecimentos anunciados na BNCC, e aspectos que seriam, em grande parte, resolvidos com a oferta de formação continuada para os professores, mas isso deixaremos para uma próxima pesquisa.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular apresenta orientações que podem auxiliar o professor na diversificação da sua ação. Ela apresenta claramente seis unidades temáticas e objetos de conhecimento específicos em cada uma delas, além de competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada ano dos Ensinos Fundamental e Médio.

Apesar de apresentar lacunas, a BNCC oferece suporte ao professor de Educação Física para que ele vença o desafio de apropriar-se de novos objetos de conhecimentos, sendo capaz de realizar a tradução para uma didática eficiente na prática docente. De um lado, revela-se a necessidade de programas de formação de professores alinhados ao que preconiza tanto a BNC quanto o que indica a literatura no campo, e, de outro, procura-se despertar no professor, oferecendo as condições para isso, o interesse em aprofundar seus conhecimentos nesse campo.

Referências

- ALCÂNTARA, J. E. Educação Física e o esporte: transformações pedagógicas e metodológicas de ensino no âmbito escolar. In: STRAMANN, R. H.; TAFFAREL, C. Z. (Orgs.). **Currículo e Educação Física: formação de professores e prática pedagógica nas escolas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. p. 257-270.
- BETTI, M. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Educação Física do Ensino Fundamental: ruim com ela, pior sem ela**. Bauru, 1º de maio de 2017. Blog do CEV (Centro Esportivo Virtual). Disponível em: <cev.org.br/biblioteca/base-nacional-comum-curricular-bncc-de-educacao-fisicada-ensino-fundamental-ruim-com-ela-pior-sem-ela/>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**, 3º e 4º ciclos, v. 7, Brasília: MEC, 1998.
- CASTELLANI FILHO, L. Pelos meandros da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 14, n. 3, p. 119-125, 1993.
- COLL, C.; *Et al.* **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DARIDO, S. C. Educação Física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: DARIDO, S. C. (Org.). **Conteúdos e didática de Educação Física**. São Paulo: Acervo digital Unesp, 2012.
- FERREIRA, L. A. **Reencantando o corpo na Educação Física: uma experiência com as práticas corporais alternativas no Ensino Médio**. Rio Claro: Programa de Pós-Graduação em Motricidade Humana; Unesp, 2000.
- FORQUIN, J. C. Currículo e cultura. In: FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GRANDO, D.; *Et al.* **A Educação Física na base nacional comum curricular: pressupostos, avanços e retrocessos**. CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – CONPEF 9., CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA UEL, 4., Londrina, 21 a 24 de maio de 2019. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/conpef/portal/pages/arquivos/ANAIS>>. Acesso em: 5 abr. 2020.
- GRILO, W. M. Conteúdos da Educação Física escolar: implementação e desenvolvimento nos anos finais do Ensino Fundamental. EFDeportes. **Revista Digital**, Buenos Aires, a. 19, n. 193, jun. 2014. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd193/conteudos-da-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 31-61.
- MATHIAS, R. **Uma proposta de judô para a escola pública**. Trabalho de conclusão. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física, Rio Claro, 1995.
- NEIRA, M. G.; SOUZA, J. M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, set. 2016.
- NORA, C. **O Judô na escola e a formação do cidadão**. Trabalho de conclusão. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física, Rio Claro, 1996.

PAIVA, R. S. Entre a ostentação do discurso e a miséria das práticas: implicações para o corpo e a Educação Física escolar no ensino básico no séc. XXI. **Revista Ambiente Educação**, São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 108-124, jan./abr. 2019.

PESSOA, F. M. **A Educação Física na construção da Base Nacional Comum Curricular**: consensos, disputas e implicações político-pedagógicas. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

RANGEL-BETTI, I. R. O que ensinar: a perspectiva discente. **Revista Paulista de Educação Física**, suplemento, n. 1, v. 1, p. 26-27, 1995.

SILVEIRA, J. A Educação Física escolar nas escolas públicas e os seus conteúdos: uma análise sobre a postura dos educadores acerca de seu campo de trabalho. **Revista Virtual Educação Física**, Natal, v. 1, n. 17, p. 11-17, fev. 2004.

SOUZA JÚNIOR, O. **Implementação de uma proposta de futebol feminino para a Educação Física escolar**. 1991. Trabalho de conclusão. Universidade Estadual Paulista, Departamento de Educação Física, Rio Claro, 1991.

VERLI, M. S. Os conteúdos da Educação física na escola: da seleção à aplicação. **Revista da Graduação**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, v. 4, n. 1, out. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/view/8579>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

VENTURA, G. B. **A ginástica aeróbica no ensino do primeiro grau**. Trabalho de conclusão. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física, Rio Claro, 1996.

ZABALA, A. **A prática educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAMBRON, M. C. Base Nacional Comum Curricular e o impacto nos processos avaliativos do Inep da Educação Superior. SIMPÓSIO AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 3., 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Avalies; UFSC, 5 e 6 de setembro de 2017.

Capítulo 9

A INSERÇÃO DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO AMAZONAS NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA EM MEIO À PANDEMIA DA COVID-19

*Charles dos Santos Pereira*¹⁷

*Débora Dalbosco Dell'Aglio*¹⁸

[...] Foi assim
No dia em que todas as pessoas
Do planeta inteiro
Resolveram que ninguém ia sair de casa
Como que se fosse combinado em todo
O planeta
Naquele dia, ninguém saiu de casa, ninguém.
[...] E nas Igrejas nem um sino a badalar
Pois sabiam que os fiéis também não tavam lá
E os fiéis não saíram pra rezar
Pois sabiam que o padre também não tava lá
E o aluno não saiu para estudar
Pois sabia o professor também não tava lá
E o professor não saiu pra lecionar...
(SEIXAS, 1977).

1 Introdução

Analisando um cenário totalmente instável do mundo inteiro com relação à grave crise sanitária que vivem os mais de 7 bilhões de pessoas, é difícil apontar uma alternativa que amenize os efeitos da Pandemia da Covid-19 nas pessoas. A compreensão dos fatos não é digerida por todos da mesma maneira, uma vez que existem inúmeras realidades neste momento, e não é possível apontar um caminho correto ou outra alternativa que gere menos impacto nas populações tendo somente um único olhar. Neste momento o Brasil possui mais de 928 casos de infectados com o vírus e mais de 45 mil mortos, e o Estado do Amazonas chega a mais de 55 mil casos oficiais e mais de 2.500 mortos (BRASIL, 2020).

Em meio a este cenário incoerente, a educação entra em destaque em várias partes do mundo, pois a necessidade de manter o foco e a esperança está presente no processo educacional, em que o ensino-aprendizagem se mantém de forma discreta e tímida. Os atores envolvidos no processo educacional estão em meio a uma grande transformação, talvez prestes a construir uma nova revolução diante de uma grave crise mundial. Os professores sempre estiveram presentes em importantes momentos da história, e, em cada momento vivido, sempre se mantiveram como importantes figuras, embora nem sempre sendo reconhecidos. Esse aspecto é destacado por Nóvoa (2009):

17 Mestrando no Mestrado Interinstitucional (Minter) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas na Faculdade La Salle – Manaus. E-mail: charles_spereira@hotmail.com.

18 Doutora em Psicologia do Desenvolvimento. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. E-mail: debora.dellaglio@unilasalle.edu.br

Assistimos, nos últimos anos, a um regresso dos professores à ribalta educativa, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. A sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares viraram-se para outros problemas: nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objectivos, do esforço para prever, planificar, controlar; depois, nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão. Já perto do final do século XX, importantes estudos internacionais, comparados, alertaram para o problema das aprendizagens. Learning matters. E quando se fala de aprendizagens, fala-se, inevitavelmente, de professores. Um relatório publicado pela OCDE em 2005 – *Teachersmatter* – inscreve “as questões relacionadas com a profissão docente como uma das grandes prioridades das políticas nacionais” (p. 12).

Embora o escrito de António Nóvoa tenha sido feito há alguns anos, sua abordagem constitui-se ainda atual, e é compreensível analisar a maneira como os professores se reinventam e como conseguem alinhar-se às transformações que são impostas pela sociedade. Esse processo de adaptação nem sempre é fácil. Entender o importante papel que os professores desempenham na sociedade é valorizar cada ação, diretamente ligada ao bem social. Além de tudo, a valorização do processo educacional depende de vários setores, embora os próprios educadores tenham de ter conhecimento de sua importância. Cada ação pedagógica ou prática que possa evidenciar a importância da educação para a melhoria da sociedade, sempre será admirável aos olhos de quem entende esse processo. Nesse sentido, destaca Contreras (1997):

Valorizar a importância educacional de uma determinada prática está valorizando o que isso implica para nós. Assim, o processo de autoconhecimento profissional nasce e retorna ao contexto de relacionamentos em que tentamos desenvolver nossas próprias convicções e recursos como profissionais da educação (p. 157).

Quando Contreras (1997) ressalta a importância da autonomia profissional, evidenciando a valorização da profissão docente como algo que deve ser reconhecido por todos, deixa claro que o ato de valorizar as práticas e as ações no contexto da educação é necessário para o bem da própria educação. O reconhecimento da importância de ações que favoreçam a melhoria da qualidade educacional, é uma forma de expandir práticas exitosas de contribuição para a melhoria social. Diversas ações são postas em prática todos os dias com a finalidade de encontrar mecanismos que possam viabilizar impactos positivos no sistema educacional. É fato que nem sempre os educadores são ouvidos para sugerir ideias ou propostas que levem a transformações no sistema educacional. O Estado do Amazonas, no entanto, consegue sobressair-se no cenário nacional pelas suas práticas educativas. Observa-se o estabelecimento da educação tecnológica ofertada para a Educação Básica, a qual, no atual momento de crise, está sendo uma importante ferramenta para lidar com os impactos provocados pela Pandemia da Covid-19.

A rede Estadual de Educação do Amazonas apresenta grandes números no processo que rege o ensino nesse Estado. Em termos de educação, o Sistema educacional amazonense, em 2014, era composto por 5.524 escolas, com 1.191.882 de matrículas, 41.990 docentes para 50.88 turmas. Atualmente, são 50.444 professores que compõem a Educação Básica, sendo 24.370 na rede estadual, 20.503 na municipal e 5.571 na rede particular. A matrícula da Educação Básica, em 2014, representava 1.191.882 alunos; desses, 43,8% estavam matriculados na rede estadual; 49,2% na municipal e 6,5% na particular (BRASIL, 2015). Diante desses números, podemos afirmar que temos um universo gigantesco de estudantes que, diariamente, estariam se deslocando de suas residências para as escolas. Assim, deixar de atender a toda essa demanda não é algo muito simples, uma vez que as disparidades socioeconômicas aumentam ano após ano. Além disso, deixar de oferecer ensino para as populações menos favorecidas é contribuir para o aumento significativo da pobreza e da miséria em nosso país. Pensando em medidas preventivas com o objetivo de diminuir a propagação da Covid-19, o governo suspendeu as aulas presenciais em todas as unidades de ensino do Estado. Escolas ficaram vazias, salas de aulas passaram a ficar isoladas em meio à solidão; o que antes eram

conversas e risos hoje nada mais é do que um imenso silêncio. Com este cenário, entram em cena dois personagens que estão atuando continuamente em meio ao caos da pandemia global, buscando a esperança de dias melhores pautados na Educação: os professores e a educação tecnológica.

2 A inserção de professores em ambientes virtuais

Os avanços tecnológicos estão em nosso dia a dia e isso não dá para negar. As mudanças de estilo de vida levaram a sociedade a se adequar aos novos modos de organização. As escolas, como um dos campos mais importantes para se debater questões que estão presentes no contexto das organizações sociais, tentam adequar-se a novos estilos e modelos para levar o conhecimento de forma igualitária para todos e todas. Adequar os modelos tradicionais de ensino às novas tecnologias vem sendo um grande desafio para os educadores e, principalmente, para os governantes que pensam em ofertar um modelo de educação inovador e transformador. A geração de estudantes hoje é descrita como “os nativos digitais”, segundo Palfrey e Gasser (2011) no livro *Nascidos na era digital*. As definições até então desconhecidas de estudantes, segundo o termo “nativos digitais”, referem-se àqueles nascidos após 1980 e que têm habilidade para usar as tecnologias digitais. Eles relacionam-se com as pessoas por intermédio das novas mídias, por meio de *blogs* e redes sociais, e nelas surpreendem-se com as inúmeras possibilidades geradas pelas novas tecnologias. Com todo esse quadro de inovação, os professores são configurados como imigrantes digitais, ou seja, não possuem tantas habilidades tecnológicas para desenvolver mecanismos que possam ser usados em suas aulas diariamente, como afirma Sartori (2018)

Os alunos tendem a ser nativos em novas tecnologias, e os professores, imigrantes, tendo de se adaptarem à medida que as novidades em questão se mostrem úteis e relevantes para o processo de ensino e aprendizagem. E, pela interação direta que ocorre entre professor e aluno, principalmente no regime presencial de ensino, o professor usufrui da conveniente vantagem de poder aprender com seus alunos a respeito das características, recursos e funcionalidades do que é trazido para sala de aula. Por isso, nos tempos atuais, embora disciplina seja um valor inegociável no tocante ao bom comportamento em sala de aula e esteja a cargo do professor manter a turma disciplinada, é especialmente conveniente que o docente seja receptivo ao uso de equipamentos tecnológicos trazidos por seus alunos para a aula (p. 17).

Os professores, em meio a um turbilhão de informações e precisando adequar-se aos novos modelos de educação que se mostram na atualidade, viram-se obrigados a se inserir nas novas tecnologias. Salas de aulas *online*, grupos de *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram*, entre outros aplicativos, fizeram e fazem parte da vida dos inúmeros professores da rede Pública Estadual do Amazonas nesse momento de Pandemia global. O afastamento social e a suspensão de aulas presenciais incrementaram vários questionamentos e inquietações que têm atormentado os educadores; por exemplo: Como fazer aulas? De que maneira interagir e conversar com os estudantes por meio da internet? A realidade parece não fazer sentido para alguns, uma vez que nem todos os profissionais da educação estão aptos a ingressar nesse modelo de ensino. Existem professores que são claramente definidos como analfabetos digitais, ou seja, não possuem e não têm conhecimentos tecnológicos para encarar essa nova realidade. Nesse modelo de ensinar, os professores precisam inserir-se nos meios proporcionados pela educação tecnológica e, nesse processo, a atenção com relação aos conteúdos e a forma de avaliar os estudantes devem se ajustar à nova realidade vivida. Quando partimos do princípio de que qualquer ação que seja desempenhada pelo educador com o propósito de educar, e que, mesmo sendo imposta pelo governo com tal finalidade garantirá a oferta de ensino, é preciso analisar que, de certo modo, teremos algum tipo de resultado, quer seja positivo ou negativo. De acordo com Zabala (1998), tudo o que os educadores fazem em sala de aula resultará em impactos na formação dos estudantes.

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em sala, por menor que seja, incide em maior e menor grau de formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma dessas decisões veicula

determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação (ZABALA, 1998, p. 29).

Zabala (1998) é bem preciso quando aborda a questão da prática educativa pelos educadores, deixando claro que, independente das circunstâncias, como a falta de oferta de educação pública de qualidade e valorização profissional, entre outros, o educador sempre deve continuar a buscar novas formas de se reinventar para que o processo de ensino-aprendizagem seja desenvolvido.

Quando se explica de certa maneira, quando se exige um estudo concreto, quando se propõe uma série de conteúdos, quando se pedem determinados exercícios, quando se ordenam as atividades de certa maneira, etc., por trás destas decisões se esconde uma ideia sobre como se produzem as aprendizagens. O mais extraordinário de tudo é a inconsciência ou o desconhecimento do fato de que quando não se utiliza um modelo teórico explícito também se atua sob um marco teórico. De certo modo, acontece o mesmo que apontamos ao nos referir a função social do ensino: o fato de que não se explicita não quer dizer que não exista. Por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a “por que ensinamos” e “como se aprende” (ZABALA, 1998, p. 33).

Nesta direção, Huberman (2000) aborda a questão de que, quando o docente faz descoberta de novos meios para transmitir conhecimento aos seus estudantes, ele está se reinventando e sendo entusiasmado na sua prática de sala de aula.

[...] Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Com base nas experiências e vivências educacionais, o autor afirma que as ações e práticas educacionais sempre caminham para o mesmo fim, que é proporcionar conhecimento. A educação tecnológica e o uso de novas ferramentas que contribuem para o processo de ensino e de aprendizagem, são alternativas que permitem aos professores se reinventar, buscando novos métodos que podem ser alinhados à sua vivência em sala de aula. Essas mudanças trazem novos ganhos ao processo de ensino e aprendizagem e colocam o educador como um dos principais pilares que sustentam a educação. Fazer uso de novos meios ou da educação tecnológica como uma alternativa para contribuir no ensino público, é uma alternativa que pode ter resultados satisfatórios ou, pelo menos, pode abrir caminhos para que algo maior possa ser feito para a melhoria do ensino.

3 Educação Tecnológica no Amazonas

O governo do Estado do Amazonas foi um dos primeiros a instituir um programa voltado para a educação tecnológica em todo o país. Criado em 2007, o Centro de Mídias do Amazonas é um promissor projeto que tem como missão ampliar e diversificar o atendimento aos alunos da rede pública de ensino do Estado. Esse projeto oferece uma educação inovadora e de qualidade por meio das tecnologias da informação e comunicação, com ênfase na interatividade, visando a tornar-se referência mundial no atendimento da Educação Básica com mediação tecnológica, via satélite, integradas aos ambientes virtuais de aprendizagem, pautadas nos valores de inovação, inclusão e autonomia. O Centro de Mídias de Educação do Amazonas transmite, ao vivo e diariamente, aulas para as comunidades localizadas nas zonas rurais do Estado do Amazonas, com a mediação de profissionais da educação. Essas ações acontecem diariamente desde quando o programa foi criado. Apresentando uma concepção pedagógica e de comunicação, que usa de recursos de interatividade em tempo real e mídias planejadas para o desenvolvimento de aulas, esse programa possui, também, um sistema satelital de videoconferência com interação de áudio e vídeo. Esse inovador meio de educação tecnológica ganhou inúmeros prêmios desde a sua fundação (AMAZONAS, 2020).

É inegável a boa intenção do governo em atender as longínquas comunidades isoladas no Amazonas por meio de transmissões de aulas via satélite. Vale ressaltar que, para a grande maioria dos professores da rede pública deste Estado, o centro de mídias era apenas um tímido programa vinculado à Secretaria de Educação e Desporto, sem grande relevância para a maioria dos educadores. Em meio à Pandemia da Covid-19, no entanto, o Ensino tecnológico tornou-se o grande protagonista no processo de ensino e de aprendizagem, quando os docentes estão aprendendo a lidar com as novas tecnologias e, diariamente, fazem uso de novas ferramentas para desenvolver conteúdos para as aulas. Sartori (2018) destaca que, com a troca de conhecimentos, professores também se configuram como alunos, uma vez que a maioria, neste momento, está aprendendo algo novo.

Por definição, todo professor também é aluno. Afinal, o conhecimento não é estático e todo já pré-determinado, situação que poderia admitir que alguns só o fornecessem e outros só o adquirissem. O conhecimento está em eterna expansão, como sugeriu Isaac Newton em sua célebre frase: “O que sabemos é uma gota, o que ignoramos é um oceano” (SARTORI, 2018, p. 30).

Nesse contexto, os professores estão diante de um conhecimento que, até então, estava presente no meio de todos, porém não era necessário buscá-lo como uma alternativa de contribuição para o fortalecimento do processo educacional. Diante, entretanto, dessa situação de cancelamento de aulas presenciais, mais do que nunca o Centro de Mídias de Educação do Amazonas está sendo uma importante escola de aprendizagem, tanto para professores quanto para alunos. Problemas existem, e muitos. A desigualdade social, a falta de uma internet de qualidade e a inexistência de televisores nas casas dos estudantes, são alguns dos gargalos que precisam ser superados, ou, pelo menos, amenizados. Mediante tudo isso, o Estado do Amazonas busca o compromisso de seus professores, juntamente com o empenho de seus alunos, para que possam fazer Educação em meio à quarentena nacional.

4 Aula em casa

Diante do contexto ocasionado pela Covid-19, e a partir das medidas protetivas do governo do Estado do Amazonas (conforme Decreto Nº 42.061, de 16/3/2020), além de considerar as recomendações do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM), conforme Resolução Nº 030/2020, que dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no âmbito da Secretaria de Educação e Desporto, passou-se a ofertar o ensino por meios tecnológicos para os estudantes da rede pública estadual. Embora com respaldo legal, a efetivação do programa “Aula em Casa”, em meio a esta Pandemia, foi bastante desafiador. Fazer com que os professores se inserissem nas inovações tecnológicas não foi e não é fácil. Felicetti (2018) ressalta que ao professor em sala de aula são exigidas e atribuídas responsabilidades para além da docência. A ele cabe, frequentemente, resolver problemas familiares e sociais que os alunos trazem para o contexto escolar, embora não seja dada a valorização social e econômica a que tem direito.

Em meio aos desafios para o auxílio dos meios tecnológicos à educação, o processo de adaptação aconteceu da seguinte maneira: num primeiro momento houve certa relutância de professores em relação a mediar os conteúdos programáticos pelos meios tecnológicos. Professores sem conhecimentos para a utilização das ferramentas tecnológicas não conseguiam ver-se inseridos no programa intitulado “Aula em casa”. Na primeira semana houve o processo de entrar em contato com os pais, responsáveis e estudantes da escola para que se fizesse uma rede de conexão; avisos e postagens foram feitos nas redes sociais com a finalidade de montar grupos no WhatsApp. A partir desse momento, a proposta de auxílio ao ensino por meio da educação tecnológica começou a se desenvolver. Na semana seguinte, a grande maioria dos professores já se apresentou de maneira espontânea nos grupos e nas reuniões pedagógicas *on-line* por intermédio de aplicativos da plataforma Google, promovidos pela escola.

Num total de 44 professores que atuam na escola, 29 (65,9 %) participaram/participam ativamente nos grupos de comunicação, 9 (20,5%) estão/estavam presentes nos grupos, porém, não interagem/interagam de maneira direta

com os demais membros, 1 (2,3%) professor não participa/participou porque alegou não ter celular, e 5 (11,4%) professores não participaram e nem deram justificativa. A participação e a interação da maioria dos professores demonstram que há um interesse por novos conhecimentos e novas aprendizagens, o que poderá contribuir para uma educação mais construtivista. O conhecimento adquirido pelo professor é a base para o sucesso do ensino e aprendizagem dos seus alunos. Mesmo nesse período único que estamos vivendo, em que a Pandemia global se apropriou de todos os espaços da sociedade, a escola é onde nota-se um dos maiores impactos e, mesmo com todo esse cenário, o professor ainda permanece sendo um dos personagens principais dentro da cadeia social. Mesmo com a grande divulgação de aplicativos, *sites*, plataformas virtuais e a grande propagação do ensino a distância, utilizando as mais diversas formas de ensino e de aprendizagem com o auxílio de recursos tecnológicos, ainda assim não é possível fazer a substituição do professor, como destaca o seguinte autor:

O professor necessitou, “para ontem”, dominar, investir, apoiar e utilizar-se das ferramentas tecnológicas no modelo de aula remota. O progresso tecnológico, mesmo que visto como irreversível, ainda era ponderado a uma das possibilidades de estímulo ao aprendizado. Hoje (25 de maio de 2020) é a única possibilidade voltada para a aprendizagem no contexto escolar. O sucesso da aula é o resultado da dimensão do domínio tecnológico do professor. Entre professor e aluno há, e não tem como negar, um sistema operacional, interfaces, aplicativos e plataformas. A experiência interativa da aula, mesmo que simples e objetiva, ocorrerá em um ambiente mediado e, acima de tudo, sustentado pela tecnologia. O que se espera é que as novas dimensões da tecnologia na educação assumam um papel colaborativo e propulsor para a difusão do conhecimento e da democratização do saber. Uma ferramenta! Sempre como uma ferramenta sob a tutela dos professores, nos mais desejados contextos multi, inter, transdisciplinares possíveis. Sempre onde haja um professor... (NETO, 2020, p. 33).

Esse momento que estamos vivendo pode ser analisado para demonstrar que o repensar educacional é preciso e que o professor é inegavelmente uma peça indispensável e necessária, que pode se moldar e se ajustar em todas as ocasiões, mesmo nas mais impensáveis.

5 Considerações finais

Não se pode definir um único modelo de ensino como sendo o mais correto para todos os estudantes no contexto da grande diversidade que existe no Brasil e no Amazonas. Fazer uso dos meios tecnológicos, quer seja no dia a dia ou em meio a uma crise global, é, de certa maneira, buscar maneiras para novas aprendizagens como educador. A presença das inovações tecnológicas intensifica-se dia após dia em todo o mundo e, aliando este conhecimento com os conhecimentos já obtidos pelos educadores, como é o caso de professores que já têm certa facilidade em lidar com esses meios tecnológicos, poderemos garantir resultados proveitosos para o ensino.

O processo de ensino presencial tem a sua importância, pois trabalha os inúmeros fatores ligados à cognição, ao socioemocional e a outros campos do conhecimento. Por outro lado, a educação tecnológica é um caminho constante e sem volta, que está em evidência no cenário global e que se faz presente neste momento na vida de milhares de professores e estudantes.

A atuação dos professores no processo de ensino e de aprendizagem permanece constante e se dá a partir de diferentes formas. Diariamente, milhares e milhares de mensagens são trocadas pelos aplicativos de mensagens, nos quais atividades são enviadas e pais e estudantes tiram dúvidas com os professores. Além disso, por meio de fotografias e vídeos, os estudantes e docentes fazem a interação constantemente, tentando, de certa forma, adaptar-se e se reinventar com o auxílio dos meios tecnológicos.

Com base nas informações pesquisadas ante a realidade vivenciada pelos professores da rede estadual do Amazonas, é possível compreender que, neste momento, independente das circunstâncias, a vida tem de continuar

e todos nós temos de encontrar uma maneira de nos adaptarmos e nos reinventarmos a um novo modelo de vida, que se apresenta ou irá se apresentar. Não é possível fechar a mente para novas oportunidades e novas informações, como bem disse Albert Einstein: “A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original” (SILVA, 2016). Pode-se concluir que a educação tecnológica é uma ideia não tão nova e que precisa, especialmente nesse momento de crise mundial, ser aceita e assimilada por todos aqueles que estão, de alguma forma, vinculados à educação.

Referências

- AMAZONAS. Secretaria de Educação e Desporto. Centro de Mídias de Educação do Amazonas. Disponível em: <<https://www.centrodemidias.am.gov.br/>>. Acesso em: 7 mar. 2020.
- BRASIL. Fórum Nacional de Educação. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino (Seduc/AM). **Diário Oficial Estado do Amazonas**, Poder Executivo, Manaus, 26 julho, 2015. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/PEE/AMPEE.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da saúde. **Coronavírus Brasil**. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 9 de mar. 2020.
- BIOLOGIA NET. **Pandemia**. Disponível em: <<https://www.biologianet.com/doencas/pandemia.htm>>. Acesso em: 7 mar. 2020.
- CONTRERAS, J. D. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.
- FELICETTI, V. L. Egressos das Licenciaturas: o que move a escolha e o exercício da docência. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 67, p. 215-232, jan./fev. 2018.
- GOULART, A. da C. Revisitando a espanhola: a gripe pandêmica de 1918 no Rio de Janeiro. Dossiê gripe espanhola no Brasil. **Hist. Cienc. Saúde**, Manguinhos, RJ, v. 12, n. 1 jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702005000100006>. Acesso em: 13 de mar. 2020.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 31-61.
- NETO, J. M. F. A. Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia? **Revista Prospectus**, v. 2, n.1, p. 28-38, ago./fev. 2020.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- SARTORI, R. V. **Novos caminhos para profissionais da educação**. Curitiba, PR: Iesde Brasil, 2018.
- SANTOS, M. dos. **Imigrantes e nativos digitais: um dilema ou desafio na educação?** PUC-PR, 2011. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5409_3781.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2020.
- SEIXAS, R. **O dia em Que a Terra Parou**. Gravadora: WEA, 1977.
- SILVA, R. da. **Educação matemática financeira no Ensino Médio: construção de atividades envolvendo cálculo do custo de vida**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Capítulo 10

FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUNS ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

*Clodoaldo Fernandes de Freitas*¹⁹

*Vera Lucia Felicetti*²⁰

1 Introdução

O objetivo deste artigo consiste em compreender aspectos relevantes da formação docente dentro da profissão. Este estudo foi fundamentado nas obras de autores como António Nóvoa (2009), Maurice Tardif (2014) e outros. Mais especificamente, buscamos verificar, nas perspectivas desses autores, aspectos que relacionam as instituições à produção dos saberes e à formação docente, assim como o professor nas suas dimensões pessoal e profissional. Procuramos, também, mostrar alternativas para a formação docente no sentido de tornar a prática do professor mais colaborativa, autônoma e investigativa.

Nesta direção, Bragança e Abrahão (2016) ensinam que alguns trabalhos brasileiros de pesquisa não enfatizam somente a produção de um conhecimento específico, mas buscam um novo caminho, uma nova perspectiva, em que a produção e a formação caminham juntas compartilhando o mesmo processo de investigação. É na concepção de uma estrutura educacional fundamentada no compartilhamento de ideias, com seus pares, que o professor constrói saberes relacionados a sua prática; isso promove uma formação mais identitária do professor ao longo de sua carreira profissional.

Este artigo foi construído a partir de estudos realizados na disciplina Saberes, Trajetórias e Práticas Educativas na Formação de Professores, ministrado no curso de Mestrado oferecido na Faculdade La Salle – Manaus – em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unilasalle na modalidade Mestrado Interinstitucional – Minter –, e teve abordagem qualitativa pautada no estudo bibliográfico. O olhar neste artigo centra-se em duas categorias. A primeira, no lugar do professor em meio aos desafios que a ele são impostos no contexto educacional, e a segunda, concernente aos aspectos que movem o professor para o contínuo de sua formação, podendo desencadear, assim, mudanças no ser e fazer na educação.

Na sequência, o artigo discorre sobre as categorias supracitadas, tecendo algumas considerações, e, por último, os referenciais que apoiaram as categorias.

2 O lugar do professor diante de alguns desafios educacionais

Neste início de século 21 grandes desafios educacionais apresentam-se para os professores no exercício da sua profissão. Para Nóvoa (2009), este cenário educacional traz dois aspectos importantes. O primeiro é o desafio da

19 Mestrando no Mestrado Interinstitucional (Minter) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas na Faculdade La Salle – Manaus. E-mail: cfreitas51@gmail.com

20 Doutora em Educação pela Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade La Salle, Canoas, RS, Brasil. Líder do grupo de pesquisa Geres (Grupo de Estudos Relacionados aos Estudantes da Universidade La Salle, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2. E-mail: vera.felicetti@unilasalle.edu.br

diversidade, que impõe uma nova perspectiva das práticas de inclusão e integração escolar. O segundo é o desafio da utilização das novas tecnologias como um agente transformador da escola e da sociedade em geral. Diante dessas demandas, “o essencial reside na aquisição de uma capacidade intelectual de aprendizagem e de desenvolvimento, o que coloca os professores no centro da ‘nova pedagogia’” (CASTELLS, 2001 *apud* NÓVOA, 2009, p. 13). O enfrentamento desses desafios perpassa por um repensar da formação do professor, quando os saberes precisam ter um sentido prático, e os professores possam ser participantes na sua formação e na de seus pares. Além disso, a produção do conhecimento precisa estar associada às realidades daqueles que vivenciam o contexto escolar. Enfim, é imprescindível que ocorram transformações no sistema educacional, estabelecendo uma formação docente estruturada no compartilhamento e discussão dessas problemáticas.

Nas relações da sociedade com os saberes que nela se produzem, o professor figura em uma posição estratégica, pois cabe a ele o papel de interlocutor entre esses saberes e a sociedade (TARDIF, 2014). Logo, o acréscimo de novas responsabilidades atribuído ao professor a necessidade de uma reestruturação da sua prática educacional, ampliando suas capacidades, e, em algumas situações, ressignificando-se. Em meio a esse contexto, o professor é colocado em destaque, porém continua responsável por promover aprendizagens, ser participante na construção de processos de inclusão e, ainda, atualizar-se para o uso das novas tecnologias (NÓVOA, 2009).

No atual momento, quando o mundo inteiro passa por um processo de isolamento social em razão da Pandemia da Covid-19, em que não temos aulas presenciais nas escolas, fica mais evidente a necessidade de o professor estar alinhado com a utilização das tecnologias. É neste cenário de tantas atribuições e responsabilidades que o professor precisa vislumbrar essa perspectiva de reinvenção das suas práticas. Para isso, é necessário conscientizá-lo de que a era digital é uma realidade no contexto educacional, e que a utilização da internet e diferentes tecnologias poderão auxiliá-lo na tarefa de proporcionar ao aluno não só o acesso, mas, também, a compreensão do conhecimento. Desta forma, o profissional docente, com sua formação baseada em diversos saberes, passa a ter uma função central no emprego das novas tecnologias, pois, com o uso de suas capacidades e das possibilidades tecnológicas, torna-se ponte entre o conhecimento e o educando.

Para Nóvoa (2009), não há contradições em relação à validade dos princípios científicos e das medidas que devem ser tomadas para a melhoria da aprendizagem e o desenvolvimento profissional do docente, pois são medidas que foram exaustivamente discutidas nos textos científicos e nos documentos internacionais, dentre outros. A confirmação e a repetição desse discurso sobre os estudos relativos à profissão docente, entretanto, trazem consigo políticas e ações que promovem uma carga de responsabilidades e atribuições que interferem consideravelmente na prática do professor. Para o autor, esse discurso concordante, amplamente difundido por grupos ligados à produção de saberes e à formação de professores, trouxe certo prestígio e valorização social aos professores, e trouxe, também, um aumento do controle institucional e científico. Este fato interfere negativamente na autonomia do professor e contribui para a desvalorização das suas competências.

Segundo Contreras (1997), a autonomia configura-se na profissão docente quando, no exercício de sua prática, são assumidas características que dignificam o trabalho, as quais são a significação, o pensamento criativo e o poder de decisão. Nos dias atuais, no entanto, o que se observa são determinações externas impostas ao professor, as quais trazem consequências danosas à consolidação da autonomia, uma vez que essa dependência externa traz como efeito, para o docente, a perda de sua autonomia, pois define claramente a separação entre a concepção e a execução do conhecimento.

Na realidade, os professores não se identificam com o discurso propagado por grupos “produtores de conhecimento”, pois eles não têm participação na produção de tais conhecimentos. Essa conscientização do discurso traz respostas sobre medidas e princípios que parecem óbvios e consensuais, mas que, na prática, produzem poucos efeitos. Nos últimos anos foi produzida uma imensa quantidade de trabalhos por esses grupos de profissionais sobre

a profissão docente, principalmente os que dão ênfase ao conceito de professor reflexivo que objetivou revolucionar a maneira de pensar o professor e a sua formação (NÓVOA, 2009). Podemos verificar que, mesmo sendo uma teoria de tamanha importância, a teoria do professor reflexivo pode cair em um lugar comum, pois

[...] termos como reflexão, tornaram-se de tal forma parte integrante do jargão educacional que, ao não usá-los, corre-se o risco de ficar de fora da tendência em educação. Todos embarcam, sob a bandeira da conveniência, e o termo é usado para descrever tudo o que acontece no ensino [...] (SMYTH, 1992 *apud* ZEICHNER, 2015, p. 31).

Assim sendo, a construção do conhecimento científico no âmbito educacional não pode ficar relegada a modismos que podem impedir o desenvolvimento plural dos saberes relacionados ao ensino. O conhecimento científico não pode ser estabelecido a partir de uma única teoria, fechada em certas concepções, pois essa restrição no direcionar do pensamento pode trazer consequências negativas na evolução educacional, atribuindo à teoria um fim em si mesmo. A ciência educacional tem de ser aberta, construída por várias perspectivas por meio dos questionamentos, interações e transformações.

Para Tardif (2014), quando esse ritmo acelerado de produção de conhecimentos torna-se a regra principal a ser seguida, e os novos conhecimentos produzidos perdem o seu sentido prático, a formação e a educação assumem, com o passar do tempo, um lugar secundário no contexto educacional. Neste caso, de acordo com as palavras dele, “[...] os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam, assim, subordinados material e ideologicamente às atividades de produção de novos conhecimentos [...]” (p. 34). Isto implica uma problemática importante, pois a comunidade produtora do conhecimento, de uma forma geral, opta por escolher questões pertinentes aos seus interesses, que, em algumas situações, não correspondem às demandas referentes a uma melhor estruturação da educação. Logo, é de se esperar o distanciamento entre a comunidade científica e a “comunidade” de professores.

Conforme Nóvoa (2009), a confirmação do discurso de que somente certos grupos e instituições estão legitimados a produzirem conhecimentos e formarem professores, é um absurdo tal que deslegitima o professor na sua própria área de atuação e legitima especialistas que nem sequer têm atuação no exercício docente. Estes fatos ratificam, de uma forma clara, algumas contradições desse sistema educacional que colocam o professor num lugar de pouca participação nos processos de formação e investigação.

É evidente que a responsabilidade pela produção de conhecimento e formação de professores tem sido assumida por determinados grupos (TARDIF, 2014). Esta é uma constatação estrutural que observamos no âmbito da cultura moderna e contemporânea, e que recai sobre a rede de instituições educacionais, definindo que a instituição produtora do conhecimento seja também responsável pela formação de professores, ou seja, podemos entender que existe uma aparente correlação entre produção e formação.

De acordo com Nóvoa (2009), são necessárias mudanças normativas externas e o rompimento de algumas posturas individualizadas e tradicionalistas. O excesso de normas burocráticas inviabiliza que as propostas teóricas tenham sua execução em práticas. Desta forma, é necessária uma transformação no perfil tradicional do docente para que ocorra uma melhor aceitação às mudanças, e para que os profissionais atuem integradamente, fazendo parcerias, incluindo os mais jovens e prestando contas à sociedade da sua atuação profissional.

Essas atitudes estabelecem condições necessárias para o exercício pleno do trabalho profissional docente. Não será possível, portanto, aproximar o discurso da prática sem a efetivação de uma profissão autônoma. As transformações necessárias para a execução das práticas só têm sentido quando o docente se identifica com a sua prática, ou seja, sente-se pertencente àquele processo de intervenção. É isso que numa reflexão coletiva produz desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2009).

O profissional autônomo é reconhecido pela condução da sua prática por meio da utilização de objetivos

e valores educacionais internos que funcionam como prescrições para uma melhor qualificação e realização do seu trabalho (CONTRERAS, 1997). Em contraste, quando esse conhecimento se torna preestabelecido, sem a participação ativa do professor, o profissional pode não conseguir estabelecer vínculos com sua prática, o que produz perda de autonomia. Isso é denominado, por Contreras (1997), de coisificação dos valores educativos e dos objetivos educacionais. Podemos observar que, nesse contexto, o profissional docente sofre um processo de desqualificação, pois passa a ser reprodutor de um conhecimento que não contou com a sua participação, e que está bem distante de uma conexão com a sua realidade. Desta forma, o professor é impedido, mediante intenções institucionalizadas, e não pode ter poder criativo algum, semelhante à rotina de um operário da indústria que cumpre o serviço estabelecido, mas sem poder colaborar com o desenvolvimento da sua prática.

Outro ponto a se considerar para um maior reconhecimento da profissão é a ampliação da visibilidade pública do docente (NÓVOA, 2009). Tomando como exemplo outras profissões, que disciplinaram, de certa forma, a sua estrutura organizacional, o profissional docente poderá adquirir valorização e prestígio diante da sociedade. Para o autor, podemos estruturar essa prática a partir da criação de redes de trabalho que se fundamentem no diálogo profissional e na partilha de conhecimentos. Apesar, entretanto, de um certo interesse público pelas práticas educativas, não é perceptível a presença do professor na construção dos processos de formação, principalmente no que se refere aos profissionais que atuam na Educação Básica.

3 Aspectos que inspiram mudanças na formação docente

Considerando um contexto repleto de desafios, contradições e inúmeras responsabilidades, torna-se necessário que o professor tenha uma formação que vá além dos saberes sociais, ou seja, criar uma situação de formação em que lhe sejam incorporados novos saberes experienciais que são frutos de uma prática investigativa. “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão [...]” (NÓVOA, 2009, p. 17), ou seja, os professores precisam ter uma participação ativa na formação de seus colegas. Para Nóvoa (2009), isso só ocorrerá quando houver um estreitamento nas relações entre as “comunidades” de professores e formadores, pois é necessário que nessa correlação se produza um dialogar constante que promova a realização de mudanças.

O saber deve ter uma aplicação prática, pois, quando ele se torna um fim em si mesmo, perde a capacidade de interação e de ressignificação com os outros saberes, e torna-se isolado e sem sentido para uma formação ao longo da vida. Consoante Tardif (2014), uma formação fundamentada somente nos saberes constituídos, não passa de um conhecimento introdutório diante do que a própria comunidade científica considera como atribuição cognitiva fundamental.

Segundo Nóvoa (2009), o professor, durante sua formação ao longo da vida, precisa tornar cientificamente aparente a sua prática, trazendo ao conhecimento público a riqueza e a complexidade do ensino, do que ele realiza no contexto educacional. É a partir desse registro científico dos saberes construídos na experiência cotidiana do seu trabalho, que o professor conquistará o devido reconhecimento acadêmico. Assim, entendemos que o saber só adquire sentido na inter-relação com outros saberes. Tardif (2014) afirma que o “[...] valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside em sua capacidade de renovação constante” (p. 34).

Para Tardif (2014), o saber experiencial é o núcleo do saber docente; é nas relações entre os pares e é na troca de experiências que os saberes experienciais adquirem objetividade. É no momento da troca de conhecimento que o professor começa a identificar em si e tomar consciência de seus próprios saberes experienciais.

O saber experiencial deve ser o protagonista na relação com os outros saberes, pois possibilita ao professor, no exercício da sua prática, ter um olhar diferenciado e transformador em relação aos saberes adquiridos por meio

de suas relações de exterioridade. Para Nóvoa (2009), não se trata da exaltação da prática em detrimento da teoria, mas de enfatizar que as propostas teóricas somente adquirem sentido quando sua construção ocorre dentro do fazer da profissão, isto é, se forem refletidas pelos professores no contexto do seu próprio trabalho (TARDIF, 2014).

De acordo com Nóvoa (2009), o desenvolvimento profissional do docente está diretamente associado à construção de um conhecimento pessoal que implica entender melhor a significação da profissão, pois a interação entre esse conhecimento e o profissional nos leva a compreender mais adequadamente as particularidades da profissão docente. Potencializar a dimensão pessoal, portanto, resulta em estabelecer um caminho para uma aprendizagem duradoura ao longo da vida. Enfim, podemos afirmar que esse processo de autoconhecimento é de fundamental importância para a formação, e está no âmago da identidade profissional docente.

De uma forma geral, considerando ainda a dimensão pessoal, o ser só adquire sentido na sua interpretação e nas relações que o envolvem com o discurso e com os textos. Seguindo a mesma ideia, o texto somente adquire sentido nas relações com outros textos. O ser, assim como, os textos, todavia, não têm sentido em si mesmos, isto é, as suas existências perdem o sentido quando tratados isoladamente (BRAGANÇA; ABRAHÃO, 2016).

O ser humano é constituído a partir desse ciclo interpretativo do seu discurso, sendo desta forma que a narrativa das suas histórias ganha sentido (BRAGANÇA; ABRAHÃO, 2016). Por conseguinte, o conceito de formação humana se dá a partir das múltiplas interações que produz no seu interior em um processo transformador de autoconhecimento. Isto também ocorre com a formação de constituição do professor.

Para Bragança e Abrahão (2016), esta formação não está resignada a um determinado período ou a fatores isolados, mas ela é dinâmica e constantemente transformadora em todas as relações internas e externas, sejam pessoais ou profissionais. Assim sendo, a formação docente deve estar associada a uma postura reflexiva, na produção de conhecimento, fruto das interações consigo mesmo, com os outros e com o cotidiano, pois a conscientização se dá em decorrência das reflexões feitas a respeito das aprendizagens e experiências ao longo da vida. Neste caso, o professor tem consciência do seu papel na construção coletiva do conhecimento, por meio da interpretação de sua experiência e da autorreflexão, que tem um aspecto temporal importante para que a experiência possa dar frutos (ALHEIT, 2012).

Na perspectiva de Nóvoa (2009), as dimensões pessoal e profissional estão imbricadas, ou seja, a pessoa sofre influência de todos os saberes relacionados à formação profissional, assim como o ensinar do professor é inspirado por muitos aspectos advindos da sua personalidade. Neste sentido, é imprescindível que o professor se autoconheça e reflita sobre a sua própria história de vida. É na dimensão humana que o professor consegue entender um pouco mais a dificuldade social e a realidade cultural do seu aluno.

Na opinião de Zeichner (2015), a formação docente “reflexiva”, assim como qualquer ação de ensino, deve buscar promover o desenvolvimento intelectual, social, emocional e político do educando. Precisamos entender, entretanto, que essa abordagem pode ser utilizada como instrumento de um controle maior dos professores, no intuito de atender aos interesses de um sistema neoliberal que, atualmente, impõe as diretrizes na educação. Logo, os profissionais docentes, em suas ações, precisam estar cientes a que preferências políticas estão favorecendo. A dignificação do ofício por meio dessa proposta “reflexiva”, portanto, perpassa por uma conscientização do profissional no sentido de compreender que essa formação somente terá êxito se um de seus principais objetivos for a justiça social.

Com respeito à relação pessoa-professor, Nóvoa (2009) afirmar que “[...] trata-se, sim, de conhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor” (p. 39). Os conhecimentos pedagógicos, curriculares e disciplinares são importantes e continuam sendo necessários para a formação profissional do docente, porém não determinam o ser professor, pois a profissão complementa-se a partir de sua personalidade quando o educador se aplica por inteiro à prática de ensinar e aprender com seus alunos, ou seja, quando se assume professor.

Para Nóvoa (2009), é fundamental que os professores, no início de carreira, sejam estimulados a praticar a autoformação, isto é, proporcionar ocasiões em que o docente poderá criar narrativas de suas atividades profissionais e da sua própria vida.

Abrahão (2009) assevera que os aspectos da identidade estão relacionados à constituição da pessoa, que, por sua vez, implica a formação do docente. Na mesma direção, Nóvoa (2009) apresenta a conscientização do trabalho e a identificação do professor como possíveis de serem adquiridas mediante narrativas da sua história de vida. As referências pessoais do professor, portanto, são fatores essenciais para o desenvolvimento da profissão.

4 Considerações finais

Diante dos desafios impostos ao professor, não resta alternativa senão buscar uma nova perspectiva para o desenvolvimento profissional da profissão, em especial a formação docente. Hoje, o professor que inicia sua carreira tem um referencial teórico quer seja ele bem-definido ou não, porém, no âmbito da execução de sua prática, se faz necessário uma maior produção de trabalhos científicos por parte daqueles que estão associados com o exercício da profissão.

É na busca de um novo olhar para a capacitação do professor iniciante que observamos a necessidade de um melhor acolhimento dos professores mais experientes, promovendo um diálogo produtivo e colaborativo no aprimoramento do trabalho docente. Para Nóvoa (2009), devemos pensar a profissão docente nas suas várias dimensões, destacando a prática, a pessoa e o profissional. É necessária, entretanto, a criação de políticas que venham acrescentar mais autonomia à profissão docente, e que a valorização dessa seja evidenciada no contexto da sociedade.

Ao estudar os autores apresentados neste artigo, percebe-se, no tempo presente, a necessidade da adoção de novas posturas docentes diante das imposições atribuídas aos professores. É evidente que a estruturação teórica sobre a profissionalidade docente no meio acadêmico, é ampla e diversificada, porém, para que a teoria seja convertida em prática, e a prática em teoria, é preciso uma transformação das estruturas tradicionais que estão arraigadas em algumas instituições formadoras de professores, bem como em espaços da atuação docente. Sendo assim, é imprescindível que o pensamento acadêmico perpassa por uma mudança de paradigma acerca dessa temática, pois é essencial que a comunidade de professores participe da produção de conhecimento e da formação de seus colegas, deixando de lado a postura de simples transmissores de conhecimentos preestabelecidos.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. **Actualidades Pedagógicas**, Bogotá D.C., Colômbia, n. 54, p. 13-28, jul./dez. 2009.

ABRAHÃO, M. H. M. B.; SOUZA, I. F. de. Abordagens teórico-metodológicas da formação de professores em dois tempos: olhares sobre o CIPA I (2004) e o CIPA V (2012). **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 31-45, 2016.

ALHEIT, P. Conhecimento biográfico e “aprendizagem transitória”. In: CUNHA, J. L. da; VICENTINI, P. P. (Org.). **Corpos, saúde, cuidados de si e aprendizagens ao longo da vida: desafios (auto)biográficos**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: Eduneb; Natal: EDUFRN, 2012. p. 53-73. (Coleção pesquisa(auto)biográfica: temas transversais).

BRAGANÇA, I. F. S.; ABRAHÃO, M. H. M. B. Abordagens teórico-metodológicas da formação de professores em dois tempos: olhares sobre o CIPA I (2004) e o CIPA V (2012). **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 1, n. 1, p. 31-45, 2016.

CONTRERAS, J. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Ediciones Morata, 1997. p. 145-148.

NÓVOA, M. **Professores: imagem do futuro presente**. Portugal: EducaLisboa, 2009. p. 9-45.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

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

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *In*: ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C.; FELICETTI, V. L. (org.). **Educação superior e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 28-44.

Capítulo 11

ONDE ESTÃO AS PESQUISAS COM EGRESSOS DAS LICENCIATURAS?

*Francisco José Souza Bezerra*²¹

*Vera Lucia Felicetti*²²

1 Introdução

As Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil possuem uma importância para a sociedade para, além de nela inserir egressos, prepará-los de modo que possam contribuir não somente com o exercício profissional para o qual se aprontaram (NEVES; MORCHE; ANHAIA, 2011). Em outras palavras, instruir o estudante para que desenvolva competências éticas, morais, humanas e de responsabilidade social, vem sendo um desafio para as IES nas diferentes áreas do conhecimento, quer sejam Licenciaturas ou não.

Neste sentido, são necessários processos de avaliação de modo a identificar possibilidades de melhorias no que se refere à formação dos acadêmicos. Ter evidências quanto à qualidade da formação dos egressos para sua inserção na vida em sociedade e no mercado profissional, pode ser considerado uma forma de avaliar o curso e/ou a instituição onde se graduaram (RIBEIRO; KATO; RAINER, 2013). Na realidade brasileira, entretanto, com a conclusão do curso, os egressos e a IES distanciam-se naturalmente, o que, de forma direta, compromete o desenvolvimento de novas diretrizes curriculares, considerando aspectos relacionados aos resultados da formação acadêmica e a trajetória dos egressos na sociedade e no mercado de trabalho (FERREIRA, 2018).

É fundamental a interação entre a instituição, o egresso, o mercado de trabalho e, em especial, com a Educação Básica, quando o egresso das Licenciaturas nela atua, principalmente porque o egresso, inserido neste mercado, pode ser o termômetro avaliativo da formação recebida, podendo contribuir com melhorias acadêmicas na IES em que concluiu seus estudos e, em extensão, com a formação dos estudantes de outros graus de ensino. Ter informações em relação aos egressos como modo de avaliação da IES, é uma das formas de contribuição para a formação acadêmica dos que ainda estão em curso, posto que o ensino pode ser melhorado (NUNES, *et al.*, 2017).

Realizar a avaliação do ensino ofertado pela IES, sem ouvir os egressos, sem deles ter *feedback* dos processos desenvolvidos durante a Graduação, é fazer apenas uma parte da avaliação, é ter uma avaliação incompleta, uma vez que o discente tem um olhar avaliativo diferenciado do dos professores, coordenadores e gestores de forma geral. Logo, deixar de ouvir os discentes e, principalmente, os egressos, é deixar de ver e ter perspectivas capazes de redirecionar, se necessário, as dinâmicas do *campus* e os processos de ensino e os de aprendizagem. Esta ausência não colabora para o preenchimento de lacunas eventualmente existentes, perdendo oportunidades, inclusive, de aperfeiçoar ações de *marketing* institucional, caso houvesse retorno positivo desse *feedback*.

O avanço tecnológico e as novas exigências do mercado de trabalho com relação à preparação dos profissionais, movem as IES que conseguem ter *feedback* dos egressos a melhorar os processos educacionais nela

21 Mestrando no Mestrado Interinstitucional (Minter) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas na Faculdade La Salle – Manaus. E-mail: franciscojose.bezerra@lasalle.org.br

22 Doutora em Educação pela Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade La Salle, Canoas, RS, Brasil. Líder do grupo de pesquisa Geres (Grupo de Estudos Relacionados aos Estudantes) da Universidade La Salle, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2. E-mail: vera.felicetti@unilasalle.edu.br

desenvolvidos, instituindo visão multidisciplinar e ultrapassando a complexidade do conhecimento científico, como o desafio a respeito da tecnologia da informação/Big data e também da biotecnologia, desafios muito maiores hoje que em épocas anteriores (HARARI, 2018).

Há muitas exigências para atendimento à qualidade da Educação Superior, principalmente nos últimos 16 anos, tendo pesquisas apontando para a questão sobre a capacidade das IES em formar pessoas segundo as diretrizes das leis. Neste sentido, verifica-se que “o aumento da quantidade de cursos superiores no Brasil nas últimas décadas tem gerado uma preocupação com a qualidade desses cursos, tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas” (ANDRIOLA, 2014, p. 204). Nesta direção,

O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004, art. 1º).

Deste modo, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes – tem profissionais de diferentes áreas do conhecimento que avaliam os processos de criação e de acompanhamento de cursos de Educação Superior sob um conjunto de indicadores que norteia as qualidades necessárias à formação dos egressos desse grau. Entre esses indicadores está o acompanhamento do egresso, que é vital para uma análise crítica do curso. “Há que se enfatizar o acompanhamento de egressos como relevante estratégia institucional para obtenção de informações acerca da qualidade da formação discente e de sua adequação às novas exigências da sociedade e mercado de trabalho” (ANDRIOLA, 2014, p. 207).

A atual realidade de egressos do curso de Administração, pesquisado por Stadtlober (2010), mostra que muitos deles não estão inseridos no mercado de trabalho na sua área de formação. A consequência direta disso é a não contribuição do egresso com a sociedade dentro de sua área de formação, segundo a autora. O desejo das IES é ter profissionais com conhecimentos, habilidades e atitudes, com capacidade de superar situações contingentes de maneira segura em sua área de formação, contribuindo na sociedade em que são inseridos.

Desta forma, o trabalho de pesquisa aqui apresentado tem o intuito de identificar nos artigos publicados sobre egressos, quais os estudos voltados aos egressos de cursos de Licenciatura, de modo a possibilitar que a IES faça uma reflexão crítica sobre a formação e sua relação com as necessidades do mercado de trabalho no campo da Educação Básica, posto que a formação docente é, por que não dizer, a que sustenta, prepara e abre possibilidades para todas as profissões, pois todos nós iniciamos nossa jornada escolar passando pelas mãos de professores alfabetizadores e, assim, progressivamente, tornando o processo educativo cíclico; são egressos da Educação Superior para atuarem na Educação Básica que formam egressos para ingressarem na Educação Superior.

2 Metodologia da pesquisa

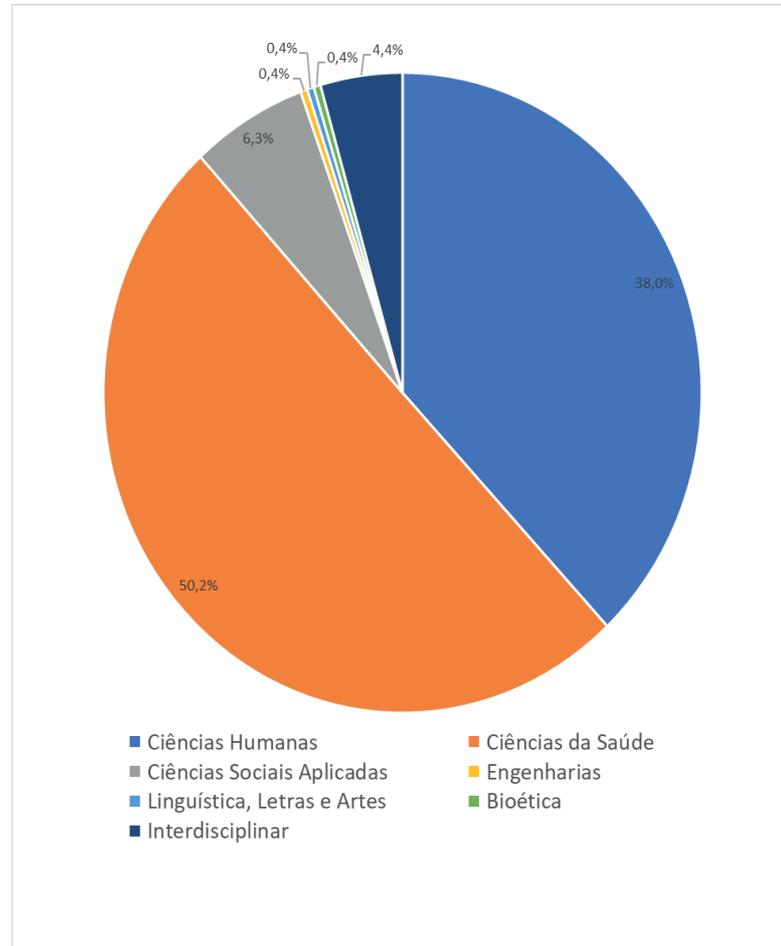
A pesquisa apresentada neste artigo teve o foco no tema egressos, ou seja, buscou identificar artigos publicados com esta temática no âmbito brasileiro. Esse levantamento foi realizado no mês de junho de 2020 na *Scientific Electronic Library Online – SciELO* – que é uma biblioteca eletrônica formada por uma coleção de periódicos de diversas áreas do conhecimento, incluindo a Educação, área em que se insere este estudo. A SciELO contempla periódicos científicos brasileiros.

A pesquisa na *SciELO* pautou-se na busca da palavra-chave egresso e egressos no buscador índice por título e palavras-chave em artigos.

3 Apresentação e análise dos resultados

Foi realizado um filtro temporal considerando os anos de 2010 a 2019, por entender que 10 anos é um período que pode sinalizar a caminhada acadêmica sobre o tema egressos em estudo neste artigo. Foram encontrados 271 artigos classificados em sete áreas do conhecimento, como pode ser observado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Áreas temáticas



Fonte: Dados da pesquisa realizada em 2020 pelos autores.

Observa-se, no Gráfico 1, que na área das Ciências da Saúde foram encontrados 136 artigos, o que corresponde a 50,2% do total; Ciências Humanas com 103 (38,0%); Ciências Sociais e Aplicadas com 17 (6,3%); Interdisciplinar com 12 (4,4%); Linguística, Letras e Artes com 1 (0,4%); nas Engenharias foi encontrado 1 artigo, o que corresponde a 0,4% do total; e em Bioética 1 (0,4%).

Com os 271 artigos formando o *corpus* de análise, percebeu-se que o tema faz parte de discussão em revistas de diferentes campos de conhecimento, ficando assim distribuídos: 28 (10,41%) foram publicados na Revista Brasileira de Educação Médica; 15 (5,58%) na Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas); 14 (5,20%) na Revista da Escola de Enfermagem da USP; 12 (4,46%) na Interface – Comunicação, Saúde, Educação; 11 (4,09%) na Revista Brasileira de Enfermagem; 10 (3,72%) na Ciência & Saúde Coletiva; 9 (3,35%) no Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação; 9 (3,35%) na Trabalho, Educação e Saúde; 8 (2,97%) na Revista Gaúcha de Enfermagem; 7 (2,60%) na Acta Paulista de Enfermagem; 7 (2,60%) na Educar em Revista; 7 (2,60%) na Educação em Revista; 6 (2,23%) na Educação e Pesquisa; 6 (2,23%) na Escola Anna Nery; 5 (1,86%) na Psicologia: Ciência e Profissão; 5 (1,86%) na Revista Latino-Americana de Enfermagem; 4 (1,49%) no Cadernos de Pesquisa; 4 (1,49%) no Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte); 4 (1,49%) na Psicologia & Sociedade; 4 (1,49%) na Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões; 4 (1,49%) na Revista Brasileira de Ensino de Física; 4 (1,49%) na Revista

Cefac; 4 (1,49%) na Revista de Odontologia da Unesp; 3 (1,12%) no Bolema: Boletim de Educação Matemática; 3 (1,12%) nos Cadernos EBAPE.BR; 3 (1,12%) na Ciência & Educação (Bauru); 3 (1,12%) na Educação & Sociedade; 3 (1,12%) na História (São Paulo); 3 (1,12%) na Revista Brasileira de Ciências Sociais; 3 (1,12%) na Revista Brasileira de Educação; 3 (1,12%) na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; 3 (1,12%) na Saúde em Debate; 3 (1,12%) em Texto & Contexto – Enfermagem; 2 (0,74%) em Perspectivas em Ciência da Informação; 2 na Pro-Posições; 2 na Psicologia Escolar e Educacional, RAM; 2 na Revista de Administração Mackenzie; 2 na Revista Brasileira de Educação Física e Esporte; 2 na Revista de Administração Contemporânea; 2 na Revista de Nutrição; 2 na Saúde e Sociedade; 2 na Sociologias e 1 (0,74%) em cada um dos periódicos listados: em *Audiology – Communication Research*, *Brazilian Journal of Otorhinolaryngology*, *Cadernos Pagu*, *Educação & Realidade*, *Estudos de Psicologia (Campinas)*, *Estudos de Psicologia (Natal)*, *Fisioterapia em Movimento*, *Fractal: Revista de Psicologia*, *Gestão & Produção*, *História*, *Ciências*, *Saúde-Manguinhos*, *Linguagem em (Dis)curso*, *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, *Motriz: Revista de Educação Física*, *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, *Production*, *Psicologia Clínica*, *Psicologia em Estudo*, *Revista Bioética*, *Revista Brasileira de Ciência Política*, *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, *Revista Brasileira de Economia*, *Revista Brasileira de Epidemiologia*, *Revista Brasileira de História*, *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, *Revista Brasileira de Terapia Intensiva*, *Revista Direito GV*, *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, *Revista de Administração Pública*, *Revista de Saúde Pública*, *Revista de Sociologia e Política*, *Sexualidad, Salud y Sociedad* (Rio de Janeiro).

Após realizado o levantamento sobre o tema em estudo, houve a necessidade de se refinar o escopo da pesquisa. Optou-se, então, pelos 103 artigos das Ciências Humanas, e um novo olhar foi dado, agora com relação ao grau de estudo de onde os egressos emergiam, excluindo-se, assim, egressos de outros graus de ensino que não o da Educação Superior, como egressos de sistemas prisionais, Pós-Graduação, entre outros.

Isto realizado, foram selecionados 20 artigos para serem lidos na íntegra, cujo ano de publicação e sujeitos participantes nas pesquisas são destacados no Quadro 1.

Quadro 1 – Egressos da Educação Superior encontrados no levantamento

	Título do artigo	Ano de publicação	Sujeitos participantes
1	Acompanhamento de egressos do Ensino Superior: experiência brasileira e internacional	2015	Egressos
2	Ensino Superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG	2018	Egressos
3	O ProUni e a conclusão do Ensino Superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos	2011	Egressos
4	O ProUni e a conclusão do Ensino Superior: questões introdutórias sobre os egressos do programa na zona oeste do Rio de Janeiro	2011	Egressos
5	Panorama de oportunidades para os egressos do Ensino Superior no Brasil: o papel da inovação na criação de novos mercados de trabalho	2015	Egressos
6	Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de ciências contábeis	2004	Egressos e dirigentes IES
7	Resultados da Educação Superior: o ProUni em Foco	2016	Egressos
8	Por uma gestão mais democrática na educação: contribuições de uma formação a distância para atuação profissional de seus egressos	2019	Egressos
9	Exames de licenciamento – um componente necessário para avaliação externa dos estudantes e egressos dos cursos de graduação em medicina	2019	Estudantes e Egressos
10	Saberes e profissionalidade de egressos do curso de Pedagogia das Águas: a formação inicial em foco	2019	Egressos

11	A prática da pesquisa no Ensino Superior: conhecimento pertencente na formação humana	2018	Egressos
12	Lacunas de competências de egressos do curso de psicologia na visão dos docentes	2018	Egressos
13	Acompanhamento de egressos: subsídios para a avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES)	2018	Egressos
14	Egressos das Licenciaturas: o que move a escolha e o exercício da docência	2018	Egressos
15	Inserção profissional dos egressos de um curso de educação física com ênfase na formação em saúde	2018	Egressos
16	A investigação de sentidos e significados com egressos de um curso de Licenciatura em matemática	2017	Egressos
17	Transformação individual, ascensão social e êxito profissional	2017	Egressos
18	Egressos da licenciatura em matemática abandonam o magistério: reflexões sobre profissão e condição docente	2010	Egressos
19	Inserção no mercado de trabalho e a empregabilidade de bacharéis em biblioteconomia	2016	Egressos
20	Graduação em saúde coletiva no Brasil: onde estão atuando os egressos dessa formação?	2016	Egressos

Fonte: Dados da pesquisa realizada em 2020 pelos autores.

A síntese da leitura na íntegra de cada artigo não será apresentada neste texto, em razão do tempo delineado dentro da disciplina em que ele foi desenhado. Destaca-se, entretanto, que 11 artigos têm foco em egressos de cursos de Licenciatura, ângulo desta pesquisa.

4 Considerações finais

A temática abordada por esta pesquisa oferece algumas respostas ao desafio enfrentado pelas IES brasileiras sobre como agir com os seus egressos, principalmente o acompanhamento deste no seu percurso na sociedade, quer seja enquanto profissional nela inserido ou enquanto pessoa capaz de atuar para o bem comum.

Do levantamento realizado em junho de 2020 na *Scientific Electronic Library Online – Scielo* –, foram encontrados 271 artigos publicados com a temática voltada a egressos. Observa-se aqui que este total não significa que não existem outros artigos publicados com a mesma temática, posto que, muitas vezes, a palavra egressos ou egressos não aparece no título ou nas palavras-chave, pois estas dependem muito do escopo dado à pesquisa refletida no artigo. Mesmo assim, pode-se inferir que dos 271 artigos, apenas 21 (7,75%) correspondem a estudos com egressos da Educação Superior, dos quais 11 correspondem a egressos dos cursos de Licenciaturas.

Mediante os dados coletados, fica evidente que estudos com egressos de cursos de Licenciatura precisam ser ampliados. Somente podemos afirmar que não há espaço para futuros professores atuarem na Educação Básica se conseguirmos ver que há demanda para este profissional; somente conseguiremos dar importância a ele se mostrarmos que sua formação é importante, que há espaço, que há valorização para o seu ser e fazer enquanto professor. Neste sentido, entendemos que todo o processo de formação e prática pedagógica é fundamental para a produção de conhecimento e transformação do contexto escolar; “os professores de profissão não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos do conhecimento” (TARDIF, 2002, p. 238).

Também se faz necessário estimular o comprometimento do aluno para com suas atividades acadêmicas, como estágios, pesquisas de iniciação científica, entre outros, pois contribui diretamente para uma formação de qualidade e, conseqüentemente, melhora a avaliação do curso superior (FELICETTI, 2011). Outra sistemática

fundamental, segundo Zabala (1998), é o estabelecimento de uma relação de confiança, respeito e sinceridade entre aluno e professor, visando à aprendizagem e uma melhor interação entre alunos.

Neste sentido, é importante que as IES desenvolvam metodologias que demonstrem aos estudantes e, posteriormente, aos egressos, o seu interesse em manter-se vinculada a eles. É o primeiro passo no reconhecimento da importância dessa conduta. A coleta de dados sistematizada a respeito dos egressos, é vital para mapear os pontos a melhorar nos cursos de Graduação, bem como a dinâmica que se desenvolve entre demanda e procura por profissionais nas diferentes regiões brasileiras, o que pode gerar estratégias de equilíbrio de pessoas habilitadas em diferentes formações; além disso, e porque não dizer, visa a cumprir com a manutenção da qualidade de ensino e atendimento aos requisitos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

Referências

- AMARAL, D. P.; OLIVEIRA, F. B. O ProUni e a conclusão do Ensino Superior: questões introdutórias sobre os egressos do programa na zona oeste do Rio de Janeiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 21-42, 2011.
- AMARAL, D. P.; OLIVEIRA, F. B. O ProUni e a conclusão do Ensino Superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73 p. 861-890, 2011.
- ANDRIOLA, W. B. Estudo de egressos de cursos de Graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 54, p. 203-219, 2014.
- BRASIL. Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 24 ago. 2020.
- CANDIDO, L. O.; ROSSIT, R. A. S.; OLIVEIRA, R. C. Inserção profissional dos egressos de um curso de educação física com ênfase na formação em saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 305-318, 2017.
- FELICETTI, V. L.; CABRERA, A. F. Resultados da educação superior: o ProUni em foco. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 22, n. 22, p. 871-893, 2017.
- FELICETTI, V. L. Egressos das licenciaturas: o que move a escolha e o exercício da docência. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 67, p. 215-232, 2018.
- FELICETTI, V. L. **Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior**. 2011. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.
- FERREIRA, A. L. **Egressos do curso de engenharia de produção em universidade privada do triângulo mineiro**. 2018. 87 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica) – Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus Uberaba, MG, 2018.
- HARARI, Y. N. **21 lições para o século 21**. Tradução Paulo Geiger. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- LIMA, L. A.; ANDRIOLA, W. B. Acompanhamento de egressos: subsídios para a avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 104-125, 2018.
- LOBATO, V. S.; DAVIS, C. L. F. Saberes e profissionalidade de egressos do curso de Pedagogia das Águas: a formação inicial em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 167-185, 2019.
- LORENA, A. G.; *Et al.* Graduação em saúde coletiva no Brasil: onde estão atuando os egressos dessa formação? **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 369-380, 2016.

- LOUSADA, A. C. Z.; MARTINS, G. A. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 16, n. 37, p. 73-84, 2005.
- MOTTA, P. R.; SCHMITT, V. G. H. Transformação individual, ascensão social e êxito profissional. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 3, p. 431-450, 2017.
- NEVES, C. E. B.; MORCHE, B.; ANHAIA, B. C. Educação superior no Brasil: acesso, equidade e políticas de inclusão social. **Controversias y Concurrencias Latino-Americanas**, Asociación Latino Americana de Sociología – Alas, v. 4, p. 123-140, 2011.
- NUNES, S. M.; *Et al.* Avaliando a inserção de egressos de cursos de Graduação da área de tecnologia da informação no mercado de trabalho regional brasileiro. Um estudo em *campi* de cidades do interior. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, 10(2), p. 127-149, 2017. DOI: <<https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.007>>.
- PAUL, J. J. Acompanhamento de egressos do Ensino Superior: experiência brasileira e internacional. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 309-326, 2015.
- PEREIRA, G. M. C.; *Et al.* Panorama de oportunidades para os egressos do Ensino Superior no Brasil: o papel da inovação na criação de novos mercados de trabalho. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 179-198, 2016.
- RAMOS, D. K.; RIBEIRO, F. L. Por uma gestão mais democrática na educação: contribuições de uma formação a distância para atuação profissional de seus egressos. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 24, n. 3, p. 766-781, 2019.
- RIBEIRO, P. F.; KATO, M.; RAINER, G. Mercado de trabalho e relações internacionais no Brasil: um estudo exploratório. **Meridiano 47**, v. 14, n. 135, 2013.
- SANTOS, P. R.; *Et al.* Inserção no mercado de trabalho e a empregabilidade de bacharéis em Biblioteconomia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 24, p. 14-32, 2016.
- SOARES, M.; SEVERINO, A. J. A prática da pesquisa no Ensino Superior: conhecimento pertencente na formação humana. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 23, n. 2, p. 372-390, 2018.
- SOUTO, R. M. A. Egressos da licenciatura em matemática abandonam o magistério: reflexões sobre profissão e condição docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 431-450, 2016.
- STADTLOBER, C. S. **Qualidade do Ensino Superior no curso de administração: a avaliação dos egressos**. 2010. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TRAVASSOS, R.; MOURAO, L. Lacunas de competências de egressos do curso psicologia na visão dos docentes. **Psicologia: Ciência e Profissão [on-line]**, Brasília, v. 38, n. 2, p. 233-248, 2018.
- TRONCON, L. E. A. Exames de licenciamento – um componente necessário para avaliação externa dos estudantes e egressos dos cursos de Graduação em medicina. **Interface**, Botucatu, v. 24, 2019.
- VARGAS, M. L. F. Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 16, n. 1 p. 149-163, 2011.
- VOIGT, J. M.; AGUIAR, W. M. A investigação de sentidos e significados com egressos de um curso de Licenciatura em matemática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 2017.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Penso, 1998.

Capítulo 12

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E AS TECNOLOGIAS: DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Vanessa Cardoso dos Santos Souza*²³

*Luciana Backes*²⁴

1 Introdução

Vivemos um novo cenário mundial, no qual se luta contra um inimigo invisível chamado Coronavírus. Por conta desse vírus, vários países fecharam suas fronteiras, e medidas de distanciamento social foram tomadas, pois ele é altamente contagioso e pode causar complicações à saúde, levando à morte. A perspectiva da educação, nesses tempos, gira em torno de esforços para que as crianças, adolescentes, jovens e adultos tenham seus direitos preservados; direitos esses que rege a Constituição Federal, no artigo 205 (BRASIL, 1988), sobre a educação ser um direito de todos, e que, no momento, deve estar articulado com a necessidade de respeitar as regras do distanciamento social.

Com o atual cenário no Brasil, o Ministério da Saúde solicitou ao Ministério da Educação que promovesse ações junto as instituições de ensino com o objetivo de minimizar a propagação do vírus. Com a parceria dos Ministérios, foi criado um arsenal de arquivos midiáticos para serem divulgados em redes sociais. Esses arquivos tratam de instruções para prevenção. São cartazes, vídeos, spot 30, livreto, AD Coronavírus e EMKT Coronavírus²⁵ (MEC, 2020). Esses materiais chegaram às escolas municipais de Manaus mediante os *e-mails* corporativos dos gestores. Junto com a divulgação dos materiais para a campanha, foi disponibilizado para a população um aplicativo chamado Coronavírus-SUS, que, além de instruir sobre a Covid-19, mapeia as unidades de saúde que atendem aos pacientes no caso de suspeita.

No Estado do Amazonas as estatísticas de pessoas infectadas por esse vírus aumentam consideravelmente a cada semana. O governo estadual baixou o Decreto Nº 42.145 de 31 de março de 2020, e o governo municipal de Manaus a Portaria Nº 0338/2020-Semed/GS, instaurando a paralisação das aulas nas escolas da rede pública e privada. O que, no entanto, deveria ser um período de duas semanas, precisou se prorrogar, e, com isso, os sistemas de ensino tiveram de criar novas estratégias para que o ano letivo não seja prejudicado.

Nesta perspectiva, o governo municipal de Manaus instruiu a Normativa Nº 0001/2020-Semed/GS com procedimentos para a realização do Projeto Aula em Casa. Para este projeto acontecer, constituiu-se parceria com a Rede Estadual de Ensino Seduc-AM, pois a Secretaria Municipal de Educação de Manaus não possui recursos tecnológicos para tal. Com este projeto, os professores, juntamente com os assessores pedagógicos, tiveram de elaborar um cronograma, planos de aula e o próprio material didático.

Em meio a tanta pressão, os professores têm tentado trabalhar com os recursos tecnológicos, mas nem todos

23 Mestranda no Mestrado Interinstitucional (Minter) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas na Faculdade La Salle – Manaus. E-mail: vanessa.202010208@unilasalle.edu.br.

24 Professora na Universidade La Salle Canoas, RS, Brasil. Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Sciences del Education pela Université Lumière Lyon 2. E-mail: luciana.backes@unilasalle.edu.br

25 Esses materiais estão disponíveis em: <<https://portalarquivos.saude.gov.br/campanhas/coronavirus/>>.

estão familiarizados com as tecnologias e pouco sentem-se confortáveis diante das câmeras e das edições de vídeos que um período como este vem exigindo. Muitos desistem de enfrentar as câmeras na hora da gravação do Projeto Aula em Casa e são substituídos, causando transtornos ao cronograma planejado.

Com toda a situação atual, é preciso repensar a formação continuada e propiciar a inclusão das tecnologias para a educação. A Semed Manaus possui uma Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM –, que é responsável pela formação continuada dos professores. Também há uma Gerência de Tecnologia Educacional que visa à melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem viabilizando a educação voltada para o progresso científico e tecnológico. Ainda não foi pensada, no entanto, uma formação aos professores que contribua para a exploração de tecnologias no cotidiano.

Diante do exposto, este trabalho tem a finalidade de analisar de que forma a Secretaria Municipal de Manaus preparou e tem preparado os professores com formações continuadas voltadas para as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs –, com o propósito de acompanhar o avanço tecnológico e para o enfrentamento do isolamento social neste período pandêmico.

2 Histórico das ações formativas para professores em exercício da Semed-Manaus

Para atender ao que rege a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) no artigo 62, parágrafo único, quanto à garantia da formação continuada, o Sistema de Ensino Municipal de Manaus criou, em 2001, a Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM. Este tem por objetivo “desenvolver processos de formação continuada associados à pesquisa, fundamentada na práxis educativa humanizadora, democrática e cidadã, na perspectiva da transdisciplinaridade, articulando as formações continuadas com os processos de construção de uma escola que respeite a diversidade, a pluralidade e a inclusão”. A DDPM é dividida em duas gerências: a Gerência de Formação Continuada (GFC) e a Gerência de Tecnologia Educacional (GTE).

2.1 Formação continuada

Ao longo desses 19 anos de existência, a DDPM vem promovendo formação conforme as demandas dos programas e projetos educacionais. Com o aumento do quantitativo de escolas, de 310 para 500 em 10 anos, e uma equipe reduzida de professores formadores, a GFC utiliza os resultados da Avaliação do Desempenho dos Estudantes – ADE – para selecionar os professores que terão formação continuada naquele período. Essa seleção tem como critérios eleger os professores cuja turma teve baixo rendimento na ADE. Segundo Depresbiteris e Tavares (2009), o valor da avaliação está no uso que fazemos do resultado. Com esta seleção, o objetivo da ADE vai sendo desvirtuado, pois seus resultados não têm por finalidade critérios para seleção de professores para a formação continuada, que é um direito de todos os profissionais do Magistério garantido pela LDB, artigo 62, parágrafo único.

A ADE é uma avaliação interna que visa a subsidiar, formular, reformular e monitorar políticas públicas, como também fomentar a cultura de avaliação educacional no contexto das escolas da rede pública municipal de Manaus, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Ocorre três vezes ao ano nas turmas de 3º ao 9º ano, com foco nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes em Língua Portuguesa (Leitura) e Matemática (operações e resoluções de problemas). Seus resultados servem para auxiliar professores, pedagogos, diretores e assessores em suas ações pedagógicas.

Os resultados da ADE servem para auxiliar os professores (como forma de avaliação diagnóstica), os pedagogos e os gestores, que acompanham todo esse processo com os professores e com a Gestão Integrada da Escola e assessores pedagógicos, que observam os resultados de suas escolas auxiliando-os pedagogicamente.

Após a utilização dos resultados da ADE para a seleção dos professores, a GFC prepara as formações que ocorrem tanto na sede da DDPM quanto nos polos de cada Divisão Distrital Zonal- DDZ, facilitando o deslocamento dos professores para as formações. A cada fim de ano letivo, a DDPM organiza um seminário em que os professores têm a oportunidade de expor as práticas mais exitosas que aplicaram na sala de aula. As atividades contempladas para esse momento são as ações dos professores, que consagram mais tempo à prática orientada e fazem uma estratégia de ensino explícito (GAUTHIER, *et al.*, 2013).

Assim, os professores considerados experientes podem cooperar com os professores que ainda estão consolidando sua carreira. A socialização é apresentada por Tardif (2014) como um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades. O autor traz a importância da socialização pré-profissional; tudo o que o indivíduo aprende antes de consolidar sua carreira no Magistério; logo, não são conhecimentos inatos, mas construídos no processo de imersão do professor nas diferentes instâncias sociais.

2.2 Formação em tecnologia

Para o acompanhamento do Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo – em todas as Unidades Federadas do Brasil, foi instituído, pela portaria do MEC/Nº 522, de 9 de abril de 1997, o Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE –, que foi pensado para oferecer formação continuada aos professores e assessorar escolas da rede pública no uso pedagógico da tecnologia e na área técnica (*hardware e software*).

No DDPM este Núcleo, em 2009, passou a ser chamado de Gerência de Tecnologia Educacional – GTE –, pois foi ampliado para atender, além do Proinfo, outros programas que envolvem recursos tecnológicos nas escolas. Essa gerência viabiliza a Formação Inicial e Continuada por meio de revitalização, oficinas, cursos com metodologias interdisciplinares e o acompanhamento pedagógico nas escolas.

Deste modo, a Secretaria Municipal de Manaus dá suporte às escolas com acompanhamento dos projetos de tecnologias voltados para a educação, tais como ProFuturo Aula Digital, Programa Um Computador por Aluno – Prouca, Proinfo – Projeto Multimídia, Elaboração de Projetos, Ensinando e Aprendendo com as TICs e Introdução à Educação Digital. Cabe, agora, analisarmos de que forma a Secretaria Municipal de Educação – Semed Manaus – está elaborando estratégias para fortalecer a educação neste período tão incomum pelo qual passa a sociedade mundial.

A atual sociedade é altamente tecnologizada, mesmo que a tecnologia ainda não se encontre democratizada; basta analisarmos as operações bancárias, compras *on-line* e as formas de comunicação. A educação, como parte dessa sociedade, também está inserida nesse contexto altamente tecnologizado, então não pode negar e tampouco ignorar seus processos (ensino e aprendizagem) a partir de recursos tecnológico.

Neste sentido, esses programas e projetos vêm ao encontro da necessidade de letramento digital de professores e alunos. Para Zacharias (2016), “o letramento digital vai exigir tanto a apropriação das tecnologias – como usar o mouse, o teclado a barra de rolagem [...] – quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiático” (p. 21).

Assim, vemos as variedades de recursos e formas de expressão e de representação do conhecimento que surgem e que fazem parte do cotidiano de todos os indivíduos. Cita-se uma simples ligação para uma conferência de saldo bancário; situação comum, mas que sem o uso das tecnologias ficaria mais difícil realizar.

3 Políticas formativas da Semed-Manaus na área tecnológica e desafios dos professores em tempos de pandemia (Covid-19)

A Gerência de Tecnologia Educacional – GTE – é a responsável pelo acompanhamento dos programas e projetos nas escolas, e também promove formação para os professores quanto ao uso das tecnologias. O programa “ProFuturo AulaDigital”, criado em 2017, foi uma iniciativa inédita no Brasil, e tem como objetivo facilitar o acesso das crianças de áreas em vulnerabilidade social a uma educação mais inovadora. Os pilares desse programa são: Inspirar (Formação continuada de professores); Experimentar (Formação em serviço de educadores); Personalizar (equipamentos, plataforma e conteúdos Digitais) e Ir Além (Fortalecimento do ecossistema de inovação). Até o momento, esse programa atende 265 unidades de ensino que contam com estudantes do Ensino Fundamental, anos iniciais (MANAUS, 2019).

As ações tecnológicas devem estar muito bem articuladas com o principal foco da educação, caso contrário, tornar-se-ão “demasiadamente artificiais” (ZACHARIAS, 2016, p. 27). Segundo Backes e Schlemmer (2014), “pensar a formação de professores na sociedade contemporânea é uma tarefa complexa, pois envolve tensões e contradições nas diferentes gerações que compõem o contexto da educação” (p. 57). Para tal, a formação continuada torna-se uma necessidade à inclusão digital nas escolas, promovendo formações voltadas para o uso das tecnologias e fomentando a utilização dos recursos da modalidade Educação a Distância – EaD – *on-line* e *off-line*, em consonância com as diretrizes do Programa Nacional de Tecnologias na Educação – Proinfo Integrado –, para a realização das ações empregando as tecnologias educacionais, pois os professores precisam de qualificação profissional para a exploração dessas tecnologias. As formações são realizadas pela própria equipe de formadores da GTE, e os programas e projetos, como Proinfo e Prouca, são acompanhados por assessores pedagógicos e técnicos em informática.

Focaremos, no entanto, nas formações direcionada aos professores. Ao todo, são 12 formações continuadas que foram desenvolvidas para o uso das tecnologias na escola em 2019. As formações tiveram entre 3 e 36 encontros na modalidade presencial e/ou a distância. Essas informações foram disponibilizadas pela DDPM no relatório anual das ações desenvolvidas em 2019.

O Quadro 1 apresenta os cursos realizados em 2019, bem como o número de encontros para cada curso e o número de professores participantes.

Quadro 1 – Relação de cursos, número de encontros e professores inscritos

TEMÁTICAS DESENVOLVIDAS	Nº DE ENCONTROS	Nº DE PROFESSORES PARTICIPANTES
Lego Educacional	36	141
Produção de vídeos educativos	14	512
Proinfo Integrado – Elaboração de Projetos	6	136
Proinfo Integrado – Tecnologias na Educação	6	30
Proinfo Integrado – Introdução à Educação Digital	6	120
Blog Educacional	4	296

Apresentação Eletrônica: <i>Power Point</i> ou <i>Impress</i>	3	334
PROINFO/2013	3	23
Recursos Tecnológicos Para a Sala de Aula	3	302
Utilizando o Notebook em Sala de Aula	3	390
Web Quest	3	217
e-PROINFO/2013 Pedagogia de Projetos	2	60

Fonte: DDPM/GTE.

No Quadro 1 apenas dois cursos tiveram mais de dez encontros (Lego Educacional e Produção de Vídeos Educativos). Os demais são cursos de curta duração. Essas formações foram realizadas com apenas um grupo pequeno de professores, portanto um quantitativo considerável de docentes da rede municipal não teve a oportunidade de participar das formações, seja por não estarem entre os professores cujo resultado da ADE estava abaixo da média, ou pela escola não contemplar um dos projetos envolvidos na formação. A não realização do curso por um contingente maior de professores reflete, agora, nas dificuldades encontradas na hora de desenvolver o projeto “Aula em casa”.

Segue, no Gráfico 1, os percentuais de participação de professores nas formações que foram disponibilizadas pela GTE no ano de 2019 para apoiar a prática docente.

Gráfico 1 – Percentual de professores presentes nas formações realizadas em 2019



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Vemos no Gráfico 1 que os sete primeiros cursos de formação tiveram uma representatividade de participação acima de 50%. O primeiro curso consideramos de extrema importância para esse momento de isolamento social, pois os professores estão trabalhando e, ao mesmo tempo, aprendendo a manusear essas tecnologias. Logo, é válido o questionamento de Miglioli e Souza (2015, p. 51): “a quem caberia a responsabilidade da ciência da informação?” Diríamos, respondendo: de todos que dependem dela para dar continuidade ao trabalho, estudo ou diversão.

O Sistema de ensino pôde verificar, infelizmente somente neste período pandêmico, a importância de fortalecer a Secretaria Municipal de Educação com formações continuadas para todos os professores, voltadas para

as tecnologias tanto nas aulas presenciais quanto a distância, e também com um centro de mídias.²⁶ Ressaltamos que o Centro de Mídias é função primordial para a Semed/Manaus, principalmente neste momento de pandemia.

A Semed-Manaus possui em sua rede 496 escolas municipais, com um total de, aproximadamente, 245 mil estudantes e pouco mais de 12 mil professores. Apesar de ser a terceira maior rede de Educação Básica do Brasil,²⁷ a Rede de Ensino ainda não tem recursos suficientes para a realização da modalidade de educação a distância, e possui uma equipe reduzida de formadores para atender um grande quantitativo de professores.

Mostramos, portanto, que as formações continuadas em tecnologia não atendem todo o quantitativo de professores da rede municipal de ensino, e que sem esse suporte torna-se mais difícil o manuseio desses instrumentos para o ensino, que deve ser mediado por recursos tecnológicos em consequência do período pandêmico.

4 Considerações finais

Encontrar meios que nos levem a uma educação de qualidade deveria ser a principal meta dos sistemas de ensino, assim como tem sido para as escolas. Cada instituição de ensino traça suas metas para que possam servir à sociedade um ensino de qualidade e ajuda comunitária mediante seus projetos, como os Telecentros e Bibliotecas. Vemos, no entanto, a deficiência quanto a prestar os serviços educacionais diante de um período anômalo.

Aos professores cabe a incumbência de dar assistência educacional a distância por meio do uso da tecnologia; aos alunos, receberem essa assistência mediada pelas mais diversas tecnologias (TV, Youtube, Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA, *Forms*). Nesse sentido, a formação do professor é imprescindível num período peculiar como este.

Discorrer sobre a presente temática permite-nos um olhar mais reflexivo para a formação dos profissionais da educação de Manaus. Há necessidade de aproximação da escola com o atual contexto de maneira crítica e de inclusão. A formação continuada em tecnologia deveria abranger todas as escolas municipais de Manaus, no entanto a Gerência de formação conta com uma equipe ínfima para atender as 500 escolas. Os recursos midiáticos, neste período de afastamento social, demonstraram-se insuficientes para atender à Rede Municipal de Ensino de Manaus, e foi necessária uma parceria com a Rede Estadual de Ensino para a utilização do Centro de Mídias.

Cabe às autoridades competentes da Semed-Manaus, portanto, o fortalecimento da equipe de formação em tecnologia, bem como a disposição de um centro de mídias no DDPM para o treinamento dos professores da Rede Municipal de Ensino de Manaus; assim, será garantida uma boa formação quanto aos recursos tecnológicos e apresentação de videoaula em um período de isolamento social.

Referências

BACKES, L.; SCHLEMMER, E. O processo de aprendizagem em metaverso: formação para emancipação digital. **Desenvolve – Revista de Gestão do Unilasalle**, v. 3, p. 47-64, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394**, 20 de dezembro de 1996.

26 O Centro de Mídias de Educação do Amazonas transmite, ao vivo e diariamente, aulas para as comunidades localizadas nas zonas rurais do Estado do Amazonas. Com a parceria Semed/Seduc, os professores da Rede Municipal de Ensino de Manaus puderam utilizar o Centro para realizar as aulas do Projeto Aula em Casa, garantindo, desta forma, a continuidade do aprendizado dos estudantes da rede municipal de Manaus.

27 Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>>.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso** – instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2009.

GAUTHIER, C.; *Et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Normativa N° 0338/2020 – SEMED/GS. **Diário Oficial de Manaus**, Manaus, AM, 16 mar. 2020a.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Normativa N° 0001/2020 – SEMED/GS. **Diário Oficial de Manaus**, Manaus, AM, 16 abr. 2020b.

MANAUS. Portal Prefeitura de Manaus. Notícias. **Mais 57 escolas municipais participarão do programa Profuturo Aula Digital**. Manaus, 30 maio 2019. Disponível em: <<http://www.manaus.am.gov.br/noticia/57-escolas-profuturo-aula-digital/>>. Acesso em: 2 jun. 2020.

MEC. Portal MEC. **Ministério da Saúde disponibiliza aplicativo sobre o coronavírus**. Tecnologia e saúde. 16 mar. 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/86391-ministerio-da-saude-disponibiliza-aplicativo-sobre-o-coronavirus?Itemid=164>>. Acesso em: 1º jun. 2020.

MIGLIOLI, S.; SOUZA, F. R. Aspectos sociais da ciência da informação e uso da informação por sujeitos surdos na web. *In*: PATUSCO, C.; BATISTA, H. R.; MOLLICA, M. C. M. (Orgs.). **Sujeitos em ambientes virtuais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

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

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

Capítulo 13

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS: CONTRIBUIÇÕES PARA UM DEBATE DE UMA TURMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

*Aline de Oliveira Ferreira Vieira*²⁸

1 Introdução

A formação docente é garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, por meio dos artigos 62 e 63, que destaca os cursos de Licenciatura em universidades superiores de educação com foco na formação de profissionais para o exercício da profissão na Educação Básica, e programas de formação para portadores de diplomas de Educação Superior que buscam se dedicar à docência na Educação Básica. Apesar das mudanças na educação, a ideia de Pós-Graduação *stricto sensu*, com foco especificamente para o desenvolvimento profissional, enfrenta resistência, pois passa a ser vista como mais uma titulação, perdendo o entendimento do espaço e da finalidade desse profissional como pesquisador.

Diante desses estudos e discussões, devemos ressaltar que o Mestrado em Educação deve ser encarado como mais um instrumento na formação desses profissionais que estão em constante aprendizagem. A necessidade da contribuição do conhecimento acadêmico para o desenvolvimento social do país, nos faz refletir sobre as relações entre a formação docente e o desenvolvimento econômico e social. Não podemos associar diretamente a criação de especializações e produções científicas à melhoria na qualidade da educação, pois diversos fatores influenciam na realidade encontrada nos dias atuais, mas entendemos que a formação continuada possui uma dimensão capaz de promover um salto significativo na atuação profissional do aluno.

Falar sobre a formação docente e sua importância nos diversos aspectos, tais como metodológicos, docência, currículo e práticas educacionais, ressalta a importância dessas práticas nas transformações atuais na sociedade. Os docentes tornam-se peças primordiais nesse processo, mesmo inseridos em um ambiente de desvalorização tanto nos aspectos relacionados à remuneração quanto na efetivação das políticas públicas educacionais de qualidade. Com isso, dialogar sobre as práticas educativas leva-nos à reflexão sobre nossa postura em sala de aula, analisando os perfis dos alunos e quais objetivos devemos e queremos alcançar por intermédio do ensino, que não possui um único modelo, pois está repleto de estilos e características de alunos, pais e professores.

As ações propostas para garantir a formação docente são escassas e precárias em diversos Estados, e, principalmente, no interior do país. Quando falamos dos cursos de Mestrado e Doutorado das universidades públicas e particulares, temos uma dimensão do quanto esses cursos apresentam diferenças e peculiaridades nas suas avaliações (INEP, 2019). Observamos que as atividades são, muitas vezes, básicas, sendo elas a única alternativa, existindo, assim, a dificuldade em cumprir os requisitos fundamentais para oferecer um ensino de qualidade. Mesmo com a legislação garantindo a formação específica para os professores, devemos ir além para promover estudos e políticas públicas que garantam uma formação continuada com foco na transformação social e, principalmente, colaborativa, uma vez que a formação docente também apresenta a perspectiva de mudanças e transformações das demandas da sociedade.

28 Mestranda no Mestrado Interinstitucional (Minter) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas na Faculdade La Salle – Manaus. E-mail: aline.202010187@unilasalle.edu.br

As discussões no curso de Mestrado em Educação levam-nos a questionamentos acerca do nosso papel como educadores e formadores, trazendo, deste modo, contribuições no campo da prática, direcionando para melhores condições de formação, ensino e aprendizagem para as pessoas que serão alcançadas, tornando esses alunos melhores profissionais e estimulando positivamente suas práticas de trabalho. Tais questionamentos ajudam a melhor conhecer esses profissionais e repercutir positivamente nas experiências e na atuação junto aos alunos.

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho foi de abordagem qualitativa e de caráter bibliográfico, realizado por meio da leitura de livros, textos, publicações e narrativas e publicações que se referiam à formação e prática docente. Ressaltamos que as indagações e questionamentos são resultantes do estudo de uma turma de Mestrado em educação composta por alunos com diferentes perfis e áreas do conhecimento, vislumbrando as expressões e percepções pessoais em diferentes contextos sociais e educacionais, tendo em foco sua relevância no estudo das relações sociais.

Este estudo possibilitou maior abrangência na análise das informações, proporcionando a construção do conhecimento e auxiliando na reflexão e aproximação das experiências reais do tema em questão. As discussões das bibliografias ocorreram mediante encontros presenciais e virtuais do Mestrado, com o objetivo de analisar, refletir e posicionar-se ante os saberes pedagógicos estudados, associando-os ao contexto das experiências.

O debate sobre a importância da formação docente contou com o envolvimento dos acadêmicos, tanto nas discussões individuais sobre os textos quanto nas apresentações em grupo das obras indicadas.

2 Fazer e saber: questionamentos e perspectivas sobre a formação docente

A forma como os saberes são transmitidos nos conduz a discutir a importância da relação entre corpo docente e a comunidade científica. Alguns problemas apresentados sobre essa diversidade nos levam a analisar os saberes adquiridos e a formação continuada – embora essas discussões continuem até a atualidade. O tema em questão é estudado diante de vários aspectos, tais como: metodologias de ensino, saberes docentes, o déficit na formação inicial, teorias ultrapassadas, ausência de prática e despreparo docente.

Na realidade, é comum que aqueles que teorizam sobre educação não sejam os mesmos que a vivenciam na prática escolar. A profissão docente não pode estar direcionada unicamente à mera transmissão dos conhecimentos, como também não deve estar baseada na reprodução deles. A sociedade tornou-se mais complexa e a profissão deve acompanhar essas transformações. Esse processo não pode ser alheio ao que acontece na atualidade. Mobilizar os saberes da experiência é, pois, o primeiro passo num curso de didática e de prática de ensino que propõe mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores (PIMENTA, 1994).

Desse modo, como podemos avaliar o que está certo ou errado? Será que os procedimentos são discutidos ou orientados por aqueles que estão no processo? Devemos explicitar a posição importante do docente na produção do saber, no entanto devemos realizar questionamentos sobre o trabalho desses profissionais que, atualmente, estão desvalorizados. Quando falamos de desvalorização dos docentes na atualidade, não estamos direcionando para as teorias educacionais; pelo contrário, analisar o papel do docente nas diversas épocas do ensino é buscar respostas no sentido das transformações docentes nos últimos anos e, principalmente, argumentar sobre os motivos de a prática e o saber docente não acompanharem efetivamente a evolução da educação.

A falha na conexão entre o fazer e o saber torna cada vez mais difícil essa evolução. De acordo com Tardif (2014), muitas das teorias apontadas na formação docente foram criadas sem a relação com a prática. Esta pode ser uma das explicações quanto a esses conhecimentos adquiridos durante a formação serem ineficientes na atuação efetiva do professor na sala de aula. Um, contudo, não pode excluir o outro, pois a teoria e a prática precisam estar estritamente interligadas.

Dessa forma, o autor supracitado demonstra que o saber é heterogêneo e está em constante transformação. Como seria, então, o professor ideal? Em síntese, esse profissional é aquele que conhece sua matéria/disciplina, organiza seu programa de ensino com objetivos claros e, principalmente, atingíveis, possui conhecimento relativo sobre as ciências educacionais, e sabe alinhar saberes pedagógicos e saberes práticos; profissionais estes transmissores, portadores e objetos do saber, não meros produtores dele.

Ao analisarmos o currículo dos cursos de formação de professores, devemos reconhecer os alunos como participantes do conhecimento; que não sejam limitados apenas aos conhecimentos disciplinares e que realizem um trabalho que desenvolva sua prática docente em todos os aspectos, ou seja, a subjetividade. A formação de professores geralmente acontece apenas como reprodução de conceitos para, efetivamente, fazerem parte de uma prática. Os alunos passam algum tempo assistindo aulas e estudando teorias para, depois, aplicar o que aprenderam (PIMENTA, 1994).

Na análise sobre teoria e prática, conforme relatado anteriormente, Tardif (2014) afirma que “A relação que os professores mantêm com os saberes é a de ‘transmissores’, de ‘portadores’ ou de ‘objetos’ de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática” (p. 40).

É necessário que façamos uma reflexão sobre a importância de entendermos as diversas formas de conhecimento e saberes para aprimorarmos nossa prática docente. Não devemos deixar que as teorias educacionais impostas interfiram no trabalho e na prática docente, desconsiderando, muitas vezes, as experiências diárias. O ideal seria alinhar experiências à realidade do ensino e aos desafios de estar em sala de aula; que os profissionais participassem da construção dos saberes para a melhoria da prática docente, com base nas experiências do cotidiano, pois é positivo e educativo, podendo contribuir para a criação de normas e teorias mais próximas da realidade de todos os agentes de ensino. Dessa forma, seria possível minimizar as barreiras construídas entre o conhecimento e a prática na formação docente.

3 Finalidade do sistema educativo: perguntas e indagações sobre práticas e intervenções pedagógicas

Ao realizar uma reflexão sobre o papel da escola, relacionando as instituições entre aquelas que selecionam ou preparam, analisando o modo como são determinados os objetivos e as finalidades da educação, devemos ressaltar a necessidade do estudo sobre o que se pretende desenvolver nos alunos, por meio da concepção sobre a importância da formação docente. Zabala (1998) faz uma crítica sobre o papel atribuído ao ensino na atualidade, destacando a seleção das capacidades cognitivas sobre os aspectos tradicionais, em que, dependendo da instituição, uma é considerada mais relevante que a outra.

Ao analisarmos esses aspectos, percebemos que as práticas pedagógicas consistem, na sua maioria, na aceitação ou não do nosso papel enquanto instrumentos para o desenvolvimento do ensino e da avaliação das nossas intervenções quanto ao entendimento que temos da função da escola e, portanto, da nossa atribuição enquanto educadores. O autor faz uma análise das intervenções desenvolvidas e dos aspectos inseridos nesse processo, realizando uma reflexão da função do educador no sistema de ensino por intermédio de uma análise sociológica e ideológica, quando a primeira consiste na aceitação do papel dos educadores como formadores de opiniões nos mais diversos grupos, e a segunda acredita na formação teórica e metodológica no desenvolvimento da aprendizagem.

Quando realizamos uma reflexão da nossa prática e de tudo o que fazemos em sala de aula, analisamos os conteúdos, o grau de formação dos nossos alunos e quais objetivos devemos e queremos alcançar na organização da aula. Os incentivos, as expectativas, os materiais utilizados, tudo isso pode ser estruturado em consonância

com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje tem a educação. Quando indagamos o porquê que estamos ensinando ou o que ensinamos, fazemos uma análise da nossa prática com base nos conceitos e questionamentos relacionados aos conteúdos.

É por meio desses aspectos que analisamos a concepção de aprendizagem e dos conteúdos nas diferentes fases do ensino, e verificamos, também, se os conteúdos trabalhados realmente são aprendidos. A organização dos conteúdos respeita unicamente a organização das matérias, sendo os conteúdos prioritários apenas conceituais e o ensino apenas transmissor, conforme mencionado. Em decorrência, temos um sistema de avaliação baseado exclusivamente nos resultados.

Devemos ressaltar que a forma de ensino não pode se limitar a um modelo único. Os diferentes objetos, conteúdos, as características dos alunos, o estilo dos professores, podem variar. É preciso adaptar as ações a cada momento e introduzir as novas necessidades que surgem constantemente. É necessário refletir constantemente sobre nossa ação, fazendo com que nossas intervenções pedagógicas sejam coerentes com nossas intenções na prática docente.

4 Considerações finais

Falar sobre formação de professores é fundamental, principalmente quando nos referimos à formação continuada. A prática docente é desenvolvida ao longo do tempo, e, até mesmo, com as experiências e estudos durante a formação. Nesse sentido, questionar o seu papel social e sua prática como educador, só reafirma o reconhecimento enquanto profissional e, o mais importante, cria meios para que esse profissional relacione a teoria e a prática à sua formação docente.

O estudo suprarrelacionado foi desenvolvido com base nas experiências dos alunos do Mestrado em Educação em uma Universidade Comunitária, interessados no desenvolvimento intelectual tanto no aspecto profissional quanto pessoal. As experiências e discussões levantaram vários aspectos a serem discutidos, como a importância do planejamento de aula até a sua aceitação enquanto transformador da sociedade. Nós, estudantes, percebemos que a preparação e o conhecimento são fundamentais para o melhor desenvolvimento de uma aula e disponibilidade de conteúdos.

Observamos que a relação teoria e prática é essencial, uma vez que elas estão associadas, pois fazem parte do mesmo contexto. A relação professor e aluno foi também renovada, pois, diante de várias discussões, tivemos a oportunidade da troca de experiências com profissionais com uma vasta prática na docência, e, mediante essa troca, alcançamos a confiança e criamos vínculos que facilitaram os processos de ensino e aprendizagem. Foi por meio dessas experiências que os alunos tiveram condições de avaliar os diferentes aspectos da sua formação e, principalmente, a sua atuação docente.

Desta forma, as discussões e questionamentos realizados sobre a prática docente e a importância da formação continuada, tornaram-se essenciais na formação de profissionais críticos e reflexivos, que valorizam o saber acadêmico como complemento da prática, reconhecendo a necessidade dos estudos constantes dos conteúdos curriculares. A aproximação da prática, mesmo aquela descrita por alguns estudantes, e ainda não vivenciada integralmente por outros, construiu um processo de formação mais sólido e, principalmente, inserido no contexto social, acompanhando as mudanças existentes nas diversas gerações, com o objetivo de nos tornarmos pesquisadores da nossa prática permanentemente.

Referências

- AMBROSETTI, N. B.; CALIL, A. M. G. C. Contribuições do Mestrado Profissional em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 85-104, set./dez. 2016.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 28 abr. 2020.
- FELICETTI, Vera Lucia. Egressos das Licenciaturas: o que move a escolha e o exercício da docência. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 67, p. 215-232, jan./fev. 2018. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/50589/34715>>. DOI: <<http://doi.org/10.1590/0104-4060.50589>>. Acesso em: 28 abr. 2020.
- GAUTHIER, C.; *Et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 31-61.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Censo de educação superior 2018**. Brasília: Inep, 2019.
- NÓVOA, A. História de vida: perspectivas metodológicas. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 18-25.
- NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**. Unidade entre teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *In*: MOROSINI, M. C.; ENGERS, M. E. A.; FELICETTI, V. L. (Orgs.). **Educação superior e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. ISBN 978-85-397-0629-7. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0629-7.pdf>>.

Capítulo 14

UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE CONTABILIDADE²⁹

*Eline Ribeiro Minuzzo dos Santos*³⁰

1 Introdução

Em meio à globalização e às novas tecnologias utilizadas como facilitadoras da transmissão do conhecimento para a sociedade, a formação dos professores possibilita o desenvolvimento pedagógico e cognitivo/teórico.

É indispensável que os professores da área contábil tenham uma formação pedagógica que desenvolva as habilidades necessárias para o exercício da docência, porém precisa ser diferente das habilidades adquiridas para o exercício da profissão como contabilista, pois conhecer o conteúdo específico não é suficiente como professor.

O curso de Graduação em ciências contábeis é essencial para a formação do contador, porém não há registro de qualificação e formação pedagógica necessária para o desenvolvimento das habilidades docentes.

Iudícibus, Marion e Faria (2017) lembram que “a contabilidade, no Brasil, tem todas as condições para estar entre as mais avançadas do mundo, formar bons profissionais, faltando apenas um maior investimento na área educacional e de pesquisa” (p. 32).

A revisão da literatura especializada em ensino e formação de professores permite constatar que as pesquisas sobre a formação dos docentes da área contábil possuem suas particularidades, com a intenção de proporcionar a compreensão referente aos avanços, os gargalos e o direcionamento dessa formação. Contribuem para esta pesquisa as obras de García (1999), Hillen, Laffin e Ensslin (2018), Imbernón (2010), Iudícibus (2015), Iudícibus, Marion e Farias (2017), Laffin (2002), Laffin e Gomes (2016), Nganga *et al.* (2014), Nossa (1999), Nóvoa (2014), Oliveira e Moreira (2012), Pimenta e Lima (2009, 2018) e Tardif (2014).

O presente artigo, produto da disciplina Saberes, Trajetórias e Práticas na Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Mestrado Interinstitucional (Minter) em Educação da Universidade La Salle (Manaus, AM/Canoas, RS), inscreve-se, neste segmento específico de produção teórica preocupado com a formação dos professores contábeis no país, por intermédio de uma pesquisa bibliográfica.

Assim, na sequência deste artigo o texto ocupar-se-á de uma sucinta revisão dos conceitos e de uma discussão sobre a formação dos professores, de modo geral estudada e pesquisada por vários autores do campo da Educação, seguindo, especialmente, para a formação dos professores de contabilidade no país, e, finalmente, tece-se alguns comentários à guisa das considerações finais.

2 Aspectos teóricos sobre a formação de professores

A formação dos professores é composta por diversas áreas do conhecimento por meio do desenvolvimento pedagógico e cognitivo/teórico, pois é a

29 Este artigo foi apresentado no Congresso Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca), que ocorreu entre os dias 27 e 29 de maio de 2020, intitulado “Formação dos Professores de Contabilidade no Brasil”. Disponível em: <<https://www.caedjus.com/caeduca2020/>>.

30 Mestranda no Mestrado Interinstitucional (Minter) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas na Faculdade La Salle – Manaus. E-mail: elineminuzzo@hotmail.com

[...] área de conhecimentos, de investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam, individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo, da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCÍA, 1999, p. 26).

A formação de professores é a área do conhecimento que abrange os processos individuais e os coletivos para a construção dos saberes. Para Imbernón (2010, p.11), “A profissão docente tem sua parte individual, mas também necessita de uma parte cooperativa. [...] Portanto, a formação continuada, para desenvolver processos conjuntos e romper com o isolamento e não comunicação entre professores, deve considerar a formação cooperativa”.

A comunicação entre os profissionais da educação auxilia na construção dos saberes. A construção dos saberes é acumulada ao longo da trajetória de vida do professor, e sua prática engloba diferentes saberes: o saber plural, referente à formação profissional, formação de saberes disciplinares, formação curricular e formação experienciais, posto que

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014, p. 36).

Os saberes da formação profissional ocorrem quando o professor e o ensino são vistos como objetos do saber tanto para as ciências humanas quanto para as ciências da educação, quando a prática deveria ser incorporada à teoria, relacionando-as. A formação profissional é o conjunto dos saberes transmitidos pelas Instituições de Ensino Superior.

Pimenta e Lima (2018) seguem o mesmo pensamento de Tardif (2014), quando relatam que a maior parte dos recém-formados alegam que entre a prática e a teoria existe um gargalo, pois a fundamentação teórica abordada em sala de aula não condiz, na prática, com o dia a dia no ambiente escolar.

Para Tardif (2014), os saberes da formação disciplinar são os saberes sociais definidos pelas Instituições de Educação Superior e incorporados à prática docente, mediante a formação inicial e continuada dos formadores dos futuros profissionais. Envolvem pesquisas de diferentes áreas do conhecimento. Os saberes de formação curricular correspondem aos conteúdos que devem ser trabalhados na instituição escolar, tornando os saberes sociais modelos da cultura erudita e da sua formação. Os saberes de formação experiencial são reconhecidos por meio da prática pedagógica e da experiência individual e coletiva, produzidas no decorrer da experiência da docência.

A formação inicial dos professores começa com o estágio para a docência para os cursos de Licenciatura. Neste momento começa a construção da identidade profissional, pois

A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar. Sendo o estágio, por excelência, um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade [...] (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 62).

Como afirmam Pimenta e Lima (2009), a formação continuada dar-se-á ao longo de toda a sua carreira, por meio de cursos de formação, palestras, atualizações periódicas, entre outros.

Ainda sobre a identidade docente, Imbernón (2010) ressalta que ela é assumida por intermédio da formação continuada, tornando-os sujeitos da formação, não meros objetos, maleáveis ou manipuláveis nas mãos dos outros.

Nóvoa (2014) relata que são tempos para refazer identidades. A adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambiguidade que afetam, hoje, a profissão docente.

Nos cursos de formação de professores, o estágio permite a possibilidade da compreensão da complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas pelos profissionais da educação, como forma de melhor preparo para o os futuros professores em formação.

A formação dos professores deve considerar que o aluno de hoje será o futuro profissional de amanhã, que, por sua vez, irá transmitir todo o conhecimento adquirido para a sociedade, necessitando, assim, de formadores qualificados e atualizados com o mundo moderno.

Com relação à formação dos professores, nos aspectos gerais o mesmo contexto aplica-se quanto aos professores de contábeis, o que será abordado na próxima sessão.

3 Aspectos teóricos sobre a formação dos professores de contabilidade

A contabilidade é considerada uma ciência social aplicada por estudar as modificações do patrimônio por meio das mudanças na riqueza de um ente, seja público ou privado, físico ou jurídico, que ocorrem em razão dos atos humanos (OLIVEIRA; MOREIRA, 2012).

O professor é o responsável pela transmissão do conhecimento, e, especificamente, o professor de contabilidade deve transmitir o conhecimento voltado às necessidades do mundo globalizado, pois, no que se refere

[...] ao ensino da Contabilidade, a preocupação não é recente e sua problemática liga-se ao papel do professor como um dos elementos responsáveis pelo repasse de uma educação voltada às necessidades de um mundo reformulado pela modernização. Isso se explica porque, nesse processo histórico, cada vez maiores são as demandas por um ensino que prepare profissionais competentes e qualificados. [...] (CASALI, 1997, p. 15).

O ensino da contabilidade deve levar em consideração tais ambientes, mostrando ao aluno a realidade dos momentos de desenvolvimento dessa ciência. “[...] Logo, discutir a formação do professor de contabilidade implica detectar os atuais problemas nos quais o conhecimento contábil exerce fator de responsabilidade social como participante na busca de alternativas” (LAFFIN, 2002, p. 15).

A instituição de ensino, o aluno e o professor devem, juntos, desenvolver uma metodologia para o ensino-aprendizagem, de maneira que a habilidade intelectual seja inserida em uma situação social, e

[...] Requer, ainda, reconhecer o percurso dessa formação visando contribuir para uma trajetória de vida pessoal e profissional que identifique o professor como sujeito de saberes que o constitua pelo estatuto da profissão de professor, compreendendo-se como sujeito de intervenção e, dialeticamente, como capaz de repensar-se e de refazer-se, o que é próprio da incompletude da natureza humana, na parcialidade dos seus saberes. [...] (LAFFIN, 2002, p. 15).

Para Laffin (2002), as práticas pedagógicas para a formação dos professores da classe contábil devem ser inovadoras, permitindo uma

[...] Reflexão que possibilitará a reconstituição de teorias e práticas, associando-as aos procedimentos de crítica, criatividade e autonomia na apreensão da realidade circundante, para a promoção de uma educação entendida como prática social no contexto dos arranjos sociais que se efetivam. Não se cogita o afastamento da formação técnica específica; pelo contrário, supõe-se agregar a esses fundamentos um referencial mais amplo para a formação do contador (p. 15).

No Brasil, os profissionais de contabilidade, em geral, são chamados de contadores. Aqueles que concluem

os cursos de nível superior de Ciências Contábeis e recebem o diploma de bacharel em Ciências Contábeis, porém, para receberem a titulação de contador, necessitam submeter-se ao exame de suficiência do Conselho Federal de Contabilidade, para, assim, iniciarem os trabalhos na área contábil de forma regularizada.

Conforme dados apresentados pelo Conselho Federal de Contabilidade, no último exame de suficiência no Brasil, em 2019, dos 33.182 candidatos presentes, somente 11.161 foram aprovados, ou seja, 33,64% de aprovação (CFC, 2019), levantando o questionamento quanto à formação dos professores da área contábil com relação aos saberes e à transmissão dos saberes, posto que

A tradição de preparação dos formadores ou dos planos de formação consiste em atualizar e culturalizar os professores em conhecimentos de qualquer denominação ou tipologia. A formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender (IMBERNÓN, 2010, p. 11).

Com relação à formação continuada dos profissionais de contabilidade em nível *Lato Sensu*, muitos são os cursos ofertados no Brasil, porém a maioria não possui a qualidade necessária para a formação do professor contábil. De acordo com a plataforma Sucupira, os cursos *Stricto Sensu* estão englobados nos Programas em Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, sendo poucas ofertas para a área contábil, e sua maior parte concentra-se nas Regiões Sul e Sudeste.

Nos poucos Programas ofertados na modalidade *Stricto Sensu* para a área contábil, o foco principal é para a formação de pesquisadores, não havendo oferta para a contribuição da formação de professores de contabilidade. Sendo assim,

[...] pode-se refletir sobre dois pontos: primeiramente, o fato de que os programas de pós-graduação em contabilidade continuam com maior foco na formação de pesquisadores, e a formação docente não é oferecida nos cursos de mestrado e doutorado da área, o que corrobora outras pesquisas que apresentam a principal dificuldade enfrentada na concepção de formação docente nas IES brasileiras, que envolve a dissociação da pesquisa e do ensino na pós-graduação (Andere & Araujo, 2008; Lapini, 2012; Miranda, 2010; Patrus & Lima, 2012; Silva & Costa, 2013). É oportuno destacar a abordagem apresentada por Patrus & Lima (2012), que, diante desta situação, a formação de docentes para atuar no ensino superior fica a cargo dos próprios professores, como também de ações pontuais de alguns programas de pós-graduação (NGANGA *et al.*, 2014, p. 14).

A oferta de Programas *Stricto Sensu* voltados para a formação docente é necessária para que o profissional desenvolva as habilidades didáticas e pedagógicas para o exercício da profissão e, assim, possa criar ferramentas para o discente participar do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o principal papel do professor é mostrar o caminho para que o discente aprenda a aprender, de modo a pesquisar e a refletir para o desenvolvimento das habilidades de questionamento, construção de conhecimento, análise, habilidades intelectuais e tomadas de decisão, fazendo-nos refletir o quanto

A questão da formação do professor de Contabilidade no Brasil é delicada. Muitos professores ingressaram na atividade docente sem nenhum preparo para tal. Foram, muitas vezes, escolhidos entre os recém-graduados ou entre profissionais do mercado. Isto fez com que muitos desses docentes não apresentassem um desempenho adequado em sala de aula e conseqüentemente a formação de um aluno quase sem preparação para o mercado profissional. Vários são os trabalhos publicados que abordam esta situação no Brasil. Um desses, inclusive, foi realizado pela Organização das Nações Unidas – ONU em 1994 (apud SCHMIDT, 1996, p. 336) e constatou que a falta de treinamento para os professores dos cursos de Ciências Contábeis é uma das maiores deficiências na educação contábil no Brasil (NOSSA, 1999, p. 3-4).

O resultado da melhor qualidade do ensino e do desenvolvimento na área da docência contábil deve ter como finalidade formar mentes (pessoas) por meio dos saberes. Iudícibus (2015, p. 44) afirma que “é preciso dar

condições mínimas aos que dispõe de verdadeiro talento para a pesquisa pura e aplicada, e para a docência.”

Segundo os autores pesquisados, fica evidente que a formação dos professores de contabilidade carece de um olhar pedagógico voltado para o desenvolvimento das habilidades didáticas desses futuros docentes, uma vez que a formação acadêmica é voltada especialmente para o exercício da profissão contábil, assim como os programas de Pós-Graduação, que, por sua vez, estão voltados somente para a pesquisa científica.

4 Considerações finais

O papel do professor contábil é fundamental para o desenvolvimento da ciência, porém há grande desinteresse desses profissionais em optar pelo exercício da docência; primeiro, que os outros ramos da atividade contábil possuem maior rentabilidade financeira e, segundo, que a docência exige um nível maior de estudos. Quase não há, então, autores, docentes de carreira e pesquisadores na área.

O profissional possuir o título de bacharel em Ciências Contábeis, de especialista, mestre ou doutor, não garante a sua competência no exercício da docência. É necessária a formação pedagógica mediante a educação continuada a ser desenvolvida pelos cursos de Pós-Graduação no Brasil de forma prática.

O objetivo deste artigo foi analisar, na concepção dos autores, quais os desafios quanto à formação dos professores de contabilidade no Brasil, permitindo, assim:

(1) Refletir que são necessários maiores investimentos na área da educação e em pesquisas referentes à formação dos professores da área contábil por parte das Instituições de Educação Superior, com a finalidade de ampliar as metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

(2) Verificar a possibilidade de a Associação da Classe Contábil exigir ofertas das Instituições de Educação Superior quanto à formação pedagógica para os profissionais docentes da área contábil, de maneira a contribuir com a educação continuada.

Analisando os professores de contabilidade, percebe-se um problema na formação pedagógica dos docentes da área contábil no Brasil, intervindo na qualidade do ensino e evidenciando a necessidade da capacitação continuada para o desenvolvimento das suas habilidades; logo, mais estudos sobre o tema abordado são bem-vindos para suprir essas carências formativas.

Referências

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Cursos avaliados e recomendados**. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf?areaAvaliacao=27>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

CASALI, A. **Empregabilidade e educação**: novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo: Educ, 1997.

CFC. Conselho Federal de Contabilidade. **Resultado oficial do exame de suficiência de 2019**. Brasília, DF: CFC, 2019. Disponível em: <<https://cfc.org.br/wpcontent/uploads/2019/12/Relat%C3%B3rios-Estat%C3%ADsticos-Edicao-II.2019.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

HILLEN, C.; LAFFIN, M.; ENSSLIN, S. R. Proposições sobre formação de professores na área contábil. Arquivos analíticos de políticas educativas. **Arizona**, Estados Unidos, v. 26, n. 106, set. 2018.

- IMBERNÓN, F. **Formação continuada dos professores** [recurso eletrônico]. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Manual do editorial**. Brasília: Ipea. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/sites/en-GB/manualeditorial/manualeditorial>>. Acesso em: 30 mar. 2020.
- IUDÍCIBUS, S. de. **Teoria da contabilidade**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2015.
- IUDÍCIBUS, S. de; MARION, J. C.; FARIA, A. C. de. **Introdução à teoria de contabilidade** – para Graduação. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- LAFFIN, M.; GOMES, S. M. da S. Formação pedagógica do professor de contabilidade: o tema em debate. Arquivos analíticos de políticas educativas. **Arizona**, Estados Unidos, v. 24. n. 77, jul. 2016.
- LAFFIN, M. **De contador a professor: a trajetória da docência no Ensino Superior de contabilidade 2002**. 203 f. Tese (Doutorado) – Faculdade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/30364018.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2020.
- NGANGA, C. S. N.; *Et al.* Mestres e doutores em salas de aula: eles estão sendo formados para ensinar? CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS, 8., 2014, Rio de Janeiro. **Periódicos de Contabilidade – Revista**. Rio de Janeiro, RJ, Brasil, ago. 2014. Disponível em: <<http://anpcont.org.br/pdf/2014/EPC192.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2020.
- NOSSA, V. A necessidade de professores qualificados e atualizados para o ensino da contabilidade. CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 6., 1999, São Paulo, SP. **Anais [...]**. São Paulo, Brasil, 29 de jun. a 2 de jul. 1999.
- NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2014.
- OLIVEIRA, M. S.; MOREIRA, S. C. **Noções de contabilidade básica para cursos técnicos**. Brasília, DF: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2012. 120 p.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência** [livro eletrônico]. E-book baseado na 8. ed. impressa. São Paulo: Cortez, 2018.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Porto: Vozes, 2014.

Capítulo 15

PROJETO AULA EM CASA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE MANAUS EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID 19

*Suely Rodrigues Pereira*³¹

1 Introdução

Sem dúvida, o ano de 2020 demarcou o início de uma nova época, trazendo situações e desafios com os quais nossa geração nunca havia se deparado. Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS) emitiu o primeiro alerta para a Covid-19, depois que autoridades chinesas notificaram casos de uma misteriosa pneumonia na cidade de Wuhan.

Infelizmente, não demorou muito para, no dia 26 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde confirmar o primeiro caso de Coronavírus no Brasil, na cidade de São Paulo. E, assim, o vírus foi, sucessivamente, espalhando-se pelo território nacional.

No Estado do Amazonas, a Secretaria de Estado de Saúde (Susam) confirma o primeiro caso de Covid-19, no dia 13 de março de 2020. A partir disso, aumenta a mobilização no Estado em torno de medidas e estratégias para lidar no combate à expansão do vírus. A exemplo de outras unidades federativas, o Estado adotou o distanciamento social.

Dessa forma, na área da educação, as instituições de Educação Básica e de Ensino Superior suspenderam as aulas presenciais. Esta

[...] medida não é exclusiva do Brasil, no mundo, de acordo com os últimos dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que monitora os impactos da pandemia na educação, 156 países determinaram o fechamento de escolas e universidades, afetando 1,4 bilhão de crianças e jovens, o que corresponde a 82,5% de todos os estudantes no mundo (UNDIME, 2020).

De acordo com o Informe 1 da Fundação Carlos Chagas (2020),

No Brasil, 81,9% dos alunos da Educação Básica deixaram de frequentar as instituições de ensino. São cerca de 39 milhões de pessoas. No mundo, esse total soma 64,5% dos estudantes, o que, em números absolutos, representa mais de 1,2 bilhão de pessoas, segundo dados da UNESCO. Duas questões ganharam destaque no debate nacional: garantir que os estudantes não sejam prejudicados em seu processo de escolarização e evitar o acirramento das desigualdades de acesso e de oportunidades (p. 1).

Algumas instituições, para dar continuidade às atividades letivas, adotaram o ensino remoto por meio da utilização de tecnologias digitais. Apesar de não ser foco deste texto, consideramos oportuno sinalizar para a existência de diferenças conceituais entre educação a distância, ensino remoto e educação *on-line*, dentre outras. Parece-nos que algumas dessas terminologias estão sendo utilizadas como sinônimos na atual conjuntura. Conforme assevera Santos (2020), “Ensino remoto não é EAD e muito menos Educação Online”.

31 Mestranda no Mestrado Interinstitucional (Minter) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas na Faculdade La Salle – Manaus. E-mail: suelyrpereira@gmail.com

Feitas tais considerações, elegemos como foco deste texto o Projeto Aula em Casa como uma das ações estratégicas adotadas para assegurar o direito à educação dos estudantes da Rede Pública de Manaus, considerando-se a impossibilidade de serem ofertadas aulas presenciais em tempos de pandemia. Propomos para a discussão duas questões norteadoras: a) Como está estruturado o Projeto Aula em Casa? b) Quais são os contributos e os desafios para a efetivação dos objetivos perseguidos por este Projeto?

As reflexões ora apresentadas inserem-se no contexto de uma pesquisa documental (MOROZ, GIANFALDONI, 2006; GIL, 2008; GODOY, 1995) que focaliza o direito à educação de qualidade e seus modos de efetivação em diferentes contextos. Esta pesquisa é desenvolvida pelos integrantes do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Indicadores de Qualidade, do qual ambas as autoras deste capítulo fazem parte. Contribuíram, também, os estudos e discussões realizados no decorrer da disciplina *Saberes, trajetórias e práticas educativas na formação de professores*,³² os quais foram articulados com as experiências que a autora está vivenciando enquanto integrante da Secretaria Municipal de Educação, em Manaus, e professora desta mesma rede pública.

Vale lembrar que o direito à educação é assegurado em vários dispositivos legais nos âmbitos internacional (ONU, 1948; UNESCO, 1990, 2001; OEI, 2012; UNESCO, 2015a, b) e nacional (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2009, 2010a, 2010b, 2010c, 2013, 2014, 2017), sendo dever do Estado a oferta de uma educação de qualidade (BRASIL, 1988).

2 O Projeto Aula em Casa

O Projeto Aula em Casa foi lançado pelo governo do Estado do Amazonas por meio da parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e Desporto (Seduc) e a Secretaria Municipal de Educação (Semed). A iniciativa quer atender cerca de 450 mil estudantes do Ensino Fundamental (Anos e Iniciais e Finais) e da 1ª a 3ª séries do Ensino Médio (AULA EM CASA AMAZONAS, 2020). O referido Projeto consiste

[...] numa solução multiplataforma para a transmissão de aulas a distância para os alunos da rede pública de ensino, tanto estadual do Amazonas, quanto municipal, em canais de televisão aberta, sites e aplicativos [...] disponibilizando os conteúdos, também, por aplicativos em plataformas on-line. Ao mesmo tempo, todas as aulas, orientações e exercícios estarão disponibilizados no AVA (AULA EM CASA AMAZONAS, 2020).

A proposição do Projeto Aula em Casa está fundamentada nos dispositivos legais emanados pelo Conselho Municipal de Educação (CME-Manaus), na Resolução nº 3/2020, do Conselho Estadual de Educação (CEE/AM), e na Resolução nº 30/202 do governo federal, com a Medida Provisória nº 934/2020, e orientado pelas Diretrizes Pedagógicas (AULA EM CASA AMAZONAS, 2020).

As aulas são ministradas via teleconferência nos estúdios de televisão localizados em Manaus e transmitidas diariamente por satélite. As aulas acontecem por meio do sistema de Internet por Televisão (IPTV), com interatividade de som, imagens e dados. Nesse aspecto, as transmissões estão sendo realizadas pela televisão em canal aberto, como suporte teórico-metodológico.

O conteúdo de todas as dez disciplinas do Ensino Médio é ministrado em módulos, e a carga horária é a mesma do ensino regular presencial, com 800 horas/aula anuais, conforme prevê a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Aos pais ou responsáveis e aos estudantes, além da transmissão em canal aberto pela televisão, é disponibilizada

32 A disciplina faz parte da matriz curricular do Mestrado Interinstitucional em Educação, ofertado pela Universidade La Salle no Centro Universitário La Salle Manaus. Esta disciplina foi ministrada pela professora doutora Vera Lúcia Felicetti, professora permanente e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (Canoas, Rio Grande do Sul).

uma Plataforma Virtual de Aprendizagem. Neste ambiente encontra-se um espaço *on-line* de gerenciamento de alunos para troca de informações com o objetivo de ensino e aprendizagem, permitindo a interação entre alunos e professores e disponibilização de conteúdos para estudo.

Dos estúdios do Centro de Mídias, ao lado da sede da Seduc, no Japiim, Zona Leste de Manaus, os professores ministram aulas transmitidas em tempo real. Na outra ponta, um professor, que desempenha o papel de mediador e facilitador, coordena as aulas na classe da comunidade rural. O Quadro 1 apresenta a distribuição dos horários da transmissão das aulas.

Figura 1 – Horário da transmissão das aulas

Canais de TV	Matutino 8h às 11h	Vespertino 13h às 16h20	Noturno 18h às 21h20
Canal 2.2	6º ano Avançar Fase 3 EJA 2º Seg. (1ª Fase)	8º ano Avançar Fase 4 EJA 2º Seg. (2ª Fase)	1ª série EM EJA Médio (1ª Fase)
Canal 2.3	7º ano EJA 2º Seg. (1ª Fase)	9º ano EJA 2º Seg. (2ª Fase)	2ª série EM EJA Médio (1ª Fase)
Canal 2.4	1ª série EM EJA Médio (1ª Fase)	2ª série EM EJA Médio (1ª Fase)	3ª série EM EJA Médio (2ª Fase)

Fonte: SEDUC/AM, 2020.³³

O Projeto abrange três outras iniciativas: *Sala do Professor* e *Diálogos Formativos* (direcionados aos docentes, gestores, coordenadores e demais servidores do ensino público) e o *Papo Reto*, gerido pela Secretaria Municipal de Educação (Semed-Manaus), visando a interações com os professores (AMAZONAS, 2020).

Compete aos profissionais da educação durante o período de vigência do projeto:

- a) manter contato com as turmas e pais através de aplicativos de mensagens ou outros dispositivos de comunicação;
- b) Divulgar a programação e a metodologia de aula para toda a comunidade escolar;
- c) Indicar material de estudo específico para cada nível, etapa e modalidade com que atua;
- d) Utilizar as plataformas Saber Mais e Ambiente Virtual de Aprendizagem;
- e) Indicar conteúdo complementar como filmes, vídeos, leituras e pesquisas de acordo com a programação;
- f) Acompanhar a transmissão das aulas pela plataforma viável a cada profissional;
- g) Organizar atividades com base nos conteúdos ministrados que reforcem a aprendizagem e permitam revisões (AULA EM CASA AMAZONAS, 2020).

Apesar dos esforços empreendidos com o Projeto Aula em Casa e dos demais recursos relacionados a ele, não é possível assegurar que os processos de ensino e aprendizagem se concretizem com a qualidade necessária para aqueles que possuem acesso.

A adoção de recursos tecnológicos, bem como a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), requerem equipamentos adequados, acesso à internet, professores e estudantes (e, dependendo da faixa etária, até a própria família) instrumentalizados para o uso de tais recursos.

³³ Disponível em <<http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/DIRETRIZES-PEDAGOGICAS-23.03.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2020.

Não podemos esquecer da existência dos excluídos digitais. Se por um lado há a transmissão de aulas pela TV e a plataforma AVA, por outro existem estudantes que não possuem acesso à internet em casa. Algumas famílias nem possuem aparelho telefônico para preencher a frequência diária de seus filhos. Além disso, há aqueles que têm somente um aparelho de televisão em casa, que é utilizado por várias pessoas da família. Há, ainda, os que não dispõem de aparelho de TV. Igualmente, alguns estudantes de outras regiões, mesmo tendo televisão e/ou aparelho telefônico, ainda assim não conseguem acessar o canal.

Além das aulas pela TV e do AVA, os professores da Rede Pública não estão medindo esforços para acompanhar aqueles que têm acesso, interesse e motivação, buscando interagir com estudantes por meio de grupos de WhatsApp e salas virtuais para sanar dúvidas e dar informações. Persiste, entretanto, a preocupação de se no cenário e com as condições atuais os estudantes da rede pública estão chegando ao objetivo maior que é a aprendizagem, pois, como citamos anteriormente, há inúmeros entraves e a forma como as aulas hoje são transmitidas é uma novidade para todos.

Precisamos ter presente que “Professoras e professores, agentes fundamentais no processo educacional, viram-se, de um momento para outro, tendo de atuar diante de um contexto de excepcionalidade, e alternativas passaram a ser adotadas com o objetivo de reduzir o prejuízo educacional e a preservação do direito à educação.” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020, p.1). Conforme, contudo, salientam Martins e Almeida (2020),

A preparação de toda a comunidade escolar para a inclusão da tecnologia não se faz do dia para a noite. Investir na formação de professores é uma boa opção para iniciar uma efetiva transformação, valorizando esses atores importantíssimos. Precisamos pensar na educação como um todo, em que não haja um único protagonista (o conteúdo, por exemplo). Acreditamos num processo em rede, em que cada ator (o que age) possa também ser autor (o que cria) em determinado momento. Isso deve valer para todos que são importantes num processo de educação on-line: o aluno, o professor, o material didático, a ambiência formativa proposta pelo mediador, o ambiente virtual de aprendizagem, entre outros, de forma a integrar em rede para a construção do conhecimento (p. 221).

De acordo com depoimentos de alguns professores da Rede Pública, além das mudanças em termos didático-pedagógicas, as rotinas diárias, a privacidade pessoal e o horário de trabalho foram afetados. O atendimento contínuo de pais ou responsáveis, dos estudantes e a realização de aulas por meio de aplicativos de aparelhos telefônicos particulares, tornaram-se parte do dia a dia (ATUAL AMAZONAS, 2020).

Segundo a pesquisa de satisfação realizada pela Prefeitura de Manaus, por intermédio de um formulário disponibilizado no *site* da Secretaria Municipal de Educação (Semed), no mês de junho do corrente ano

Aproximadamente 70% (68,7%) dos 73,6 mil pais ou responsáveis por estudantes da rede municipal de ensino, que responderam a pesquisa avaliaram de bom a ótimo o projeto “Aula em Casa”, executado durante a pandemia de Covid-19. [...] 60,9% responderam que seus filhos participam das atividades do projeto desde o início. Perguntados se houve organização dos horários e espaços para que os filhos pudessem estudar, 69,4% afirmaram que “sim” e 25,6% responderam que apenas em parte. Com relação ao suporte da equipe escolar, formado por gestor, pedagogo e professores durante o projeto para tirar dúvidas ou outras informações, quase 90% (88,9%) dos pais responderam que tiveram esse auxílio (AMAZONAS NOTÍCIAS, 2020).

Com relação à opinião dos estudantes,

Entre os 34,6 mil alunos que participaram da ação, 71,5% aprovaram o projeto e querem a continuação do mesmo. [...] 59,6% disseram que entendem a explicação dos conteúdos durante a videoaulas e 34,9% compreendem em parte. Sobre a programação dos horários das aulas na TV, 81,5% dos discentes aprovaram (AMAZONAS NOTÍCIAS, 2020).

No que se refere aos professores,

[...] 97,7% dos 8,5 mil professores, que analisaram o questionário, se sentiram apoiados pelo gestor

ou equipe escolar para realização do “Aula em Casa” e 96,5% têm acompanhado as videoaulas com as respectivas turmas. [...] 96,1% avaliaram o projeto de bom a ótimo e 91,7% afirmaram ter conseguido organizar o trabalho em home office. E 73,3% dos docentes também disseram que a participação dos pais foi de boa a ótima (AMAZONAS NOTÍCIAS, 2020).

Apesar de os dados indicados pela pesquisa serem promissores, eles revelam posições daqueles que não conseguiram ter acesso aos recursos disponibilizados pelo Projeto Aula em Casa. Para, no entanto, um projeto que ambicionava atingir em média 450 mil estudantes, questionamo-nos: E os tantos outros pais ou responsáveis e estudantes que não participaram da pesquisa disponibilizada, por que não o fizeram? Será que este já não é um indicativo de que muitos não conseguiram ser beneficiados pelo projeto por um motivo ou outro?

Em hipótese alguma, com tal questionamento, queremos desconsiderar a relevância do projeto em tela. Sem dúvida, trata-se de uma iniciativa ímpar em prol da educação pública. O que desejamos é avançar nas discussões, de forma que uma iniciativa desta envergadura possa contemplar uma quantidade cada vez maior de estudantes, garantindo-lhes a efetividade do direito à educação.

3 Considerações finais

A pandemia da Covid 19 está trazendo implicações para a vida de todos os povos e os diversos segmentos socioeconômicos, políticos e educacionais, dentre outros. Se a efetivação do direito à educação de qualidade em tempos passados já era um desafio, agora, neste cenário, os desafios tomam uma amplitude por vezes imensuráveis. Vários são os esforços empreendidos pelas diversas nações, buscando alternativas para minimizar os impactos da pandemia. No Brasil, cada Estado está adotando estratégias no âmbito educativo, a fim de dar continuidade às ações no âmbito escolar, tendo primazia a preservação da saúde de todos.

Neste texto apresentamos o Projeto Aula em Casa, como uma iniciativa do governo do Estado do Amazonas para viabilizar a continuidade das atividades educativas, sendo este o único Estado brasileiro a ter instituído uma ação desta envergadura. Conforme ponderamos, apesar das conquistas alcançadas com tal Projeto, entendemos ser necessário novas estratégias que viabilizem, cada vez mais, a minimização da exclusão daqueles que não conseguem ter acesso às condições necessárias para usufruírem de tal ação. Destacamos, também, a necessidade de programas direcionados à formação continuada dos docentes para que estes possam estar instrumentalizados para o uso das tecnologias, para o planejamento, o ensino e a avaliação da aprendizagem no contexto *on-line*.

Referências

AMAZONAS. Governo do Estado. **Aula em casa estreia programa com atividades físicas para alunos e professores**. Disponível em: <<http://www.amazonas.am.gov.br/2020/05/aula-em-casa-estrela-programa-com-atividades-fisicas-para-alunos-e-professores>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

AMAZONAS NOTÍCIAS. **Mais de 70% dos pais de alunos da rede municipal aprovam o projeto “Aula em Casa”**. 15 jul. 2020. Disponível em: <<https://amazonasnoticias.com.br/mais-de-70-dos-pais-de-alunos-da-rede-municipal-aprovam-o-projeto-aula-em-casa/>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

ATUAL AMAZONAS. **Falta e instabilidade da internet dificultam aulas em casa, dizem professores**. 25 ago. 2020. Disponível em: <<https://amazonasatual.com.br/falta-e-instabilidade-da-internet-dificultam-aulas-em-casa-para-os-professores/>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

AULA EM CASA AMAZONAS. Disponível em: <<http://aulaemcasa.am.gov.br/>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009, Seção 1, p. 18.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010**. Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010c.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; Dicei, 2013.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil confirma primeiro caso da doença**. Disponível em: <<https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46435-brasil-confirma-primeiro-caso-de-novo-coronavirus>>. Acesso em: 14 maio 2020a.
- BRASIL. SUSAM. Secretaria do Estado de Saúde. **Amazonas confirma 1º caso de Covid-19 e autoridades garantem que rede de assistência está preparada**. 16 mar. 2020. Disponível em: <<http://www.saude.am.gov.br/visualizar-noticia.php?id=4327>>. Acesso em: 14 maio 2020b.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação escolar em tempos de pandemia**. Informe 1. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>>. Acesso em: 14 maio 2020.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.
- MARTINS, V.; ALMEIDA, J. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes fazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. **Redoc**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 215-224, maio/ago. 2020.
- MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Liber. Livro, 2006.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: Unesco, 1990.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Incheon – Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos**. Unesco, 2015a.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Marco de Ação – Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos**. Unesco, 2015b.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: Unesco; Consed; Ação Educativa, 2001.
- ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

OEI. Organização dos Estados Ibero-Americanos Para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários**. Documento final: síntese. (Impressão no idioma português em 2012). Brasília, 2012.

SANTOS, E. O. EAD, palavra proibida. Educação on-line, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? **Revista Docência e Cibercultura, Notícias**, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>>. Acesso: 22 ago. 2020.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais. **Estrutura de rede pública para o ensino on-line preocupa dirigentes**. Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/26-03-2020-09-31-estrutura-de-rede-publica-para-ensino-online-preocupa-dirigentes>>. Acesso em: 14 maio 2020.

Capítulo 16

OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM SOB O PONTO DE VISTA CONSTRUTIVISTA

*Thiago Maciel Morais*³⁴

*Elaine Conte*³⁵

1 Considerações iniciais

As comunidades evoluem, aprendem e se desenvolvem em situações de interação coletiva e em movimentos comunicativos, de modo que a única capacidade ilimitada que todos temos é de aprender e continuar aprendendo ao longo da vida. Historicamente, a função que a sociedade atribui à educação tem sido a de capacitar os sujeitos para o mundo do trabalho, selecionando os melhores estudantes para seguir uma carreira universitária ou para obter um título profissional de nível superior, o que vem justificar e valorizar determinadas áreas de ensino e tipos de aprendizagem³⁶ em detrimento de outros. Desde então, os conhecimentos técnico-científicos e operacionais vêm ganhando investimentos no campo da educação, especialmente pelo uso das tecnologias nas escolas. “Quanto ao modo de utilização, essas poderosas tecnologias acabam sendo empregadas mais no processamento de textos e em atividades banais, e não transformam as práticas de ensino” (COLL, 2009). Cabe notar que a primeira obra de Vygotsky, que o conduziu definitivamente para a psicologia, foi *Psicologia da arte* (1925), um campo de conhecimento subvalorizado em termos de valor formativo nos processos de ensino e de aprendizagem ao longo da escolarização como campo de referência, assim como as possibilidades relacionais e sensoriais colocadas em jogo por meio da linguagem.

De acordo com Zabala (1998), “por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino, assim sendo certas ideias que se formam mais claras em relação aos processos de ensino e aprendizagem”. Diante disso, podemos perguntar: Por acaso o papel da escola deve ser exclusivamente seletivo ou propedêutico? Quais são suas outras funções sociais? Será que o uso das tecnologias móveis (onipresentes e sem fio, da computação em nuvem)³⁷ e aplicações da informática na escola têm revolucionado ou feito avançar a forma de ensinar e aprender? Não há dúvidas de que essas e outras indagações devemos fazer, enquanto professores, como forma de nos posicionar. Uma das maneiras para determinar os objetivos da educação, consiste em fazer uma

34 Mestrando no Mestrado Interinstitucional (Minter) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas na Faculdade La Salle – Manaus. E-mail: thiagomaresia28@hotmail.com

35 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Universidade La Salle no Programa de Pós-Graduação em Educação, Canoas-RS, Brasil. Líder do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação – Nete/Unilasalle/CNPq. E-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br.

36 Neste estudo adotamos a terminologia de ensino e aprendizagem partindo da seguinte perspectiva: “Quando a relação ensino-aprendizagem é tomada na perspectiva da mediação no seu sentido original, ao mesmo tempo em que não há uma relação direta entre ensino e aprendizagem, não há também uma desvinculação desses dois processos. Ou seja, para haver aprendizagem, necessariamente deve haver ensino. Porém, eles não ocorrem de modo simultâneo. Dessa forma, o professor pode desenvolver o ensino – selecionar, organizar e transmitir o conhecimento – e o aluno pode não aprender. Para que o aluno aprenda, ele precisa desenvolver a sua síntese singular do conhecimento transmitido, e isso se dá pelo confronto, por meio da negação mútua, desse conhecimento com a vida cotidiana do aluno” (ALMEIDA; GRUBISICH, 2011, p. 8-9).

37 A esse respeito, merecem menção as aplicações educativas e os repositórios dos Recursos Educativos Abertos (*Open Educational Resources*) e das Práticas Educativas Abertas (*Open Educational Practices*), que põem ao alcance de estudantes e professores um acervo de conteúdos e ferramentas de riqueza incalculável para o ensino e a aprendizagem em todos os campos do saber (COLL, 2009).

relação entre a capacidade que se pretende desenvolver com os estudantes. Coll (1986) propõe que se estabeleça um agrupamento em capacidades motoras de equilíbrio e autonomia pessoal, de relação interpessoal e de integração e atuação social. Nesse contexto, os processos de mediação e trocas internalizavam saberes e são fundamentais no ato de educar, sendo a base para a (re)construção e troca de conhecimentos, ocupando um papel central nesse processo a linguagem. Se tomarmos como referência essas diferentes capacidades, a pergunta sobre as intenções educacionais resume-se ao tipo de capacidade que o sistema educativo precisa levar em conta.

O papel atribuído ao ensino tem priorizado as capacidades cognitivas, aquelas que são consideradas mais relevantes e que correspondem à aprendizagem das disciplinas tradicionais. Atualmente, pensamos que a escola também deve se ocupar de outras capacidades ainda não especificadas no campo das competências legais, avaliando os processos de forma multidimensional de produção do conhecimento, considerando, ainda, a complementaridade social da família e de outras instituições não formais. Nesse caso, seria dever da sociedade e do sistema educacional atender a todas as capacidades do sujeito? Se dissermos que sim, então estamos afirmando que a escola deve promover a formação integral dos estudantes, sendo necessário definir este princípio global, respondendo ao que entendemos por autonomia e elaboramos em termos de desafios inerentes aos processos relacionais, interpessoais e baseados na atuação ou inserção na prática social. Para Zabala (1998, p. 28), “educar quer dizer, formar cidadãos e cidadãos que não vivem em compartimentos estanques e isolados”. Quando enfatizamos determinadas capacidades em detrimento de outras, corremos o risco de influenciar depreciativamente ou de modo negativo as demais dimensões humanas. As experiências de mundo de uma pessoa influenciam diretamente na capacidade de ela relacionar-se com outras pessoas em uma sociedade. Instituições educacionais são lugares oportunos para esse tipo de crescimento social e interativo de uma pessoa.

Este texto tem seu alicerce na abordagem hermenêutica reconstrutiva, com base em Jürgen Habermas (1987, 2012, 1982), e, pelo seu rigor conceitual e de compreensão, é possível questionar o sentido das teorias e ações pedagógicas no âmbito da pesquisa, a fim de (re)contextualizá-las nas práticas educativas dos sujeitos sociais contemporâneos. Nesse caso, a hermenêutica reconstrutiva possibilita a expansão das reflexões e ressignificações dos conceitos pelo pensar (auto)crítico, elucidando os principais conceitos, articulações e reflexões de Lev Semyonovich Vygotsky e César Coll, e suas contribuições para a importância da construção e seleção dos repertórios de conhecimentos do professor, que se vai construindo ao longo de sua própria experiência e prática de sala de aula, contribuindo para ações reconstrutivas nas ações pedagógicas.

O texto toma como base as ideias de Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), psicólogo russo e proponente da Psicologia cultural-histórica, César Coll (1950), diretor do Departamento de Psicologia Evolutiva e professor da Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona, Espanha, e Antoni Zabala, formado em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Barcelona, na Espanha. Antoni Zabala é atualmente presidente do Instituto de Recursos e Investigação para a Formação e diretor do *Campus Virtual de Educação* da Universidade de Barcelona.

Um dos alicerces da teoria de César Coll e Antoni Zabala está nas ideias de Lev Vygotsky, quando trata da concepção construtivista de ensino e de aprendizagem, em que estabelece um agrupamento de capacidades cognitivas intelectuais, motoras, de autonomia pessoal e de relação interpessoal para a inserção e atuação na vida social. Vale mencionar que César Coll foi um dos principais líderes da reforma educacional da Espanha e consultor do Ministério da Educação (MEC) na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) construídos no Brasil. Do mesmo modo, Antoni Zabala foi o responsável pela maior transformação do sistema de ensino da Espanha no contexto de pós-ditadura de Franco, tornando-se uma referência mundial na educação.

2 Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva do sociointeracionismo de Vygotsky

No sociointeracionismo de Vygotsky (2005), os aportes da cultura, da interação social e da dimensão histórica do desenvolvimento mental com o meio, constitui-se fonte para a construção do conhecimento a partir de ações compartilhadas e cooperativas, ampliando, deste modo, as capacidades individuais por outras formas da experiência. Esse processo acontece mediante a interação do sujeito historicamente situado com o espaço sociocultural em que convive. Vygotsky (2005) entende que o sujeito se constitui mediado pela história, uma vez que, no seu desenvolvimento, recebe influência da história e da tradição cultural repassada e ressignificada em suas implicações pedagógicas. Essa teoria parte de um materialismo dialético, apoiando-se na concepção de um sujeito interativo que elabora seus conhecimentos sobre os objetos e sob o ângulo da significação, em um processo mediado pelo outro. Assim sendo, tal concepção entende que o conhecimento se dá a partir das relações sociais e históricas que desempenham um papel construtivo no desenvolvimento das interações culturais.

Para Vygotsky (2005), a relação do sujeito com o meio (sociointeracionismo) é fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano. Vygotsky (2005) reconhece que a história sociocultural influencia na educação cognitiva dos sujeitos por intermédio de práticas e produções interativas nos contextos culturais. As comunidades evoluem, aprendem e se desenvolvem em situações de interação coletivas e de movimentos comunicativos entre os membros de uma sociedade. Com um interesse pelos modos de aprendizagem na teoria sociointeracionista de Vygotsky (2005), voltamos o nosso olhar à interação como a base da construção e da troca de conhecimentos, ocupando papel central o cuidado com o bem-estar alheio nesse processo de linguagem.

Vygotsky (2005) defende a ideia de que é por meio das interações sociais que os sujeitos se harmonizam com a cultura e o mundo, respeitando, assim, os estágios de seu desenvolvimento proximal. A aprendizagem acontece pela linguagem na interação social e o desenvolvimento ocorre, primeiramente, por seu relacionamento social e, em seguida, pela assimilação interna (dimensão psicológica). A perspectiva sociointeracionista constata que, com a convivência, os sujeitos serão capazes de realizar ações de reprodução cultural daquilo que veem e ouvem, adquirindo novas capacidades a partir do olhar dos outros no campo social. Vygotsky (2005) destaca a importância em expor o sujeito para aprendizagens coletivas e aprendentes, posto que no processo do desenvolvimento já está presente, desde o começo, o meio sociocultural, o que vem afirmar que a capacidade intelectual não é herdada, mas é construída no processo interativo dos sujeitos com os contextos vitais.

Vygotsky (2005), na obra *Pensamento e Linguagem*, aborda sobre a linguagem e sua influência para o desenvolvimento do pensamento, destacando que é pela linguagem que o indivíduo tem a capacidade de transformar o concreto em abstrato, ainda, em passar do real para o simbólico, possibilitando a formulação das representações do real. Além disso, a linguagem é construída coletivamente, carregando em si o que existe de produção em sociedade. Vygotsky (2005) tem como foco as questões psicológicas e sociais da linguagem, refletindo sobre as relações entre palavra e pensamento, sendo a linguagem o principal elemento mediador na constituição do sujeito. Para Vygotsky (2005), a palavra tem sua associação com a constituição dos sistemas lógicos de pensamento, na qual o signo é o responsável pela gênese e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Desta forma, além de serem métodos para a comunicação, os signos constituem-se pelas próprias funções psicológicas superiores. O signo é o meio de comunicação, e, em seguida, é constitutivo das novas funções psicológicas superiores.

De acordo com Vygotsky (2005), a palavra, enquanto signo, tem uma função importante para o processo de mediação nas relações entre indivíduo e objeto do conhecimento, mas desde que este apresente um significado, afinal, uma palavra sem sentido e significado é vazia. A palavra tem papel importante na construção de sistemas lógicos de pensamento, de modo que “uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (VYGOTSKY, 1987, p. 132). Nas palavras de Vygotsky (2005, p. 226), “é precisamente com ela (palavra) que a criança orienta arbitrariamente a sua atenção para determinados atributos, com a palavra ela os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com

ele como lei suprema entre todas aquelas criadas pelo pensamento humano”.

A forma de inter-relacionar componentes com a finalidade de entender o comportamento mental do ser humano, em conjunto com a contraposição aos estudos da psicologia tradicional, levou Vygotsky (2005) a elaborar uma teoria histórico-social, também conhecida como abordagem Interacionista-Constructivista. O objetivo dessa teoria era “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VYGOTSKY, 2005, p. 21). Qualquer adulto mediador, quer sejam pais ou professores, que agem no sentido de mostrar ou ensinar sobre a vida e o mundo, tem um papel muito importante na vida de outra pessoa, pois é a partir daquele momento ou daquela aula que o indivíduo aprende os valores necessários para ser um cidadão. Consideramos importante, portanto, destacar que Vygotsky (2005) trata da natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem. Para esse teórico, sua maior preocupação recai em descrever e especificar o desenvolvimento das formas cognitivas práticas especificamente humanas. Ele considera que a unidade dialética da inteligência e do uso de signos no adulto constitui a verdadeira essência do comportamento humano complexo. Assim sendo, o autor atribui à atividade simbólica uma função organizada específica. Segundo Vygotsky (2005), quando a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, ela se transforma e se reorganiza, produzindo novas formas de comportamento que, mais tarde, constituirão o intelecto.

Vygotsky (2005) considera que tudo nasce da interação com o outro. A criança, antes de controlar seu próprio comportamento, começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Esta torna-se importante no sentido de atingir um objetivo. De acordo com a perspectiva desse autor, quanto mais complexa é a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior é a importância que a fala adquire na operação. O autor postula que essa unidade de percepção, fala e ação provoca a internalização do pensamento visual.

A obra de Vygotsky (2005) oferece uma grande contribuição na área da educação na medida em que insere elementos importantes para a compreensão de como se dá a integração entre aprendizagem e desenvolvimento, de modo que a Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP), hoje em dia, é um dos conceitos mais utilizados do paradigma de Vygotsky (2005) na educação. Seu atrativo tem se expressado em diversos trabalhos de investigação, aplicação e reflexão, durante mais de duas décadas. Para Vygotsky (2005), os processos de mediação, aproximação, associação e trocas por meio da ZDP, internalizavam saberes e eram fundamentais no processo de ensino e em práticas relacionadas ao contexto social. Consoante Vygotsky (2005, p. 22), a ZDP seria “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. Esse autor também reforça que

A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação. Por conseguinte, o único tipo correto de pedagogia é aquele que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objetivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação (VYGOTSKY, 1998, p. 138).

O autor chamou, então, de ZDP a distância entre o nível de desenvolvimento real que se determina por intermédio da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado por meio da solução de problemas concretos, sob a orientação de um adulto ou colaborador ou de um professor. O processo de ensino e de aprendizagem agiria mediante a ação coordenada de desenvolvimento proximal, constituída nas interações, estimulando, apoiando e ampliando os conhecimentos dos sujeitos. Vygotsky (1998, p. 97) afirma, portanto, que “o nível de desenvolvimento real, caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”.

O estudante conseguirá realizar os exercícios mediado pelo professor, o que sozinho não conseguiria, mas a solução de questões complexas também pode ser alcançada com o auxílio de colegas, por meio de ações solidárias

e intersubjetivas, expandindo determinados conhecimentos com outras mediações aproximativas e aprendentes. Dessa forma, o professor, em sua prática pedagógica, precisa promover situações-problema que leve os estudantes a articular seus conhecimentos e buscar a resolução de problemas sempre novos e autênticos (existenciais), a partir das necessidades sentidas na práxis vital. O estudante não pode ser visto como alguém que não aprende, uma vez que não existe interação que não gere novas aprendizagens, assim como não há aprendizagem passiva.

Nesse sentido, o pressuposto da ZDP descrito por Vygotsky (2005) permite apontar os processos de desenvolvimento humano calcados na própria linguagem de acesso ao mundo, do que já foi conhecido e experienciado por outras gerações, com os processos relacionais produzidos pelos sujeitos ao longo da tradição cultural. A ZDP carrega consigo conceitos intrínsecos que devem vir à tona e provocam significações e interpretações nos sujeitos que a produzem ou a reconhecem. Na primeira parte de seu conceito está contido, implicitamente, que a mente de uma criança não é de forma alguma estática ou fixa; ao contrário, ela é elástica, flexível, tanto que o desenvolvimento cognitivo pode ser impulsionado para diversas direções dependendo do contexto e das práticas socioculturais em que este se encontra, em interação com outros mais aculturados. Assim, os resultados da aprendizagem não têm um efeito exclusivamente cognitivo. Também incidem no autoconceito e na forma de perceber a escola, o professor, os colegas e o mundo, portanto, na maneira de relacionar-se com eles, momento em que incidem nas diversas capacidades das pessoas, em suas competências e em seu bem-estar.

3 O papel do professor sob a perspectiva construtivista

“A realidade sociocultural e econômica do aluno influencia em seu desempenho, assim como as condições de trabalho do professor e o aparato que o sistema oferece para ele formar-se e aprimorar sua prática” (COLL, 2009).

Partimos da ideia de que a concepção construtivista mostra-se um instrumento bastante potente para guiar o ensinamento epistemológico, a reflexão e a ação no que se refere à educação escolar e os processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem na escola e no mundo tecnológico, encantando alguns e despertando a desconfiança de outros (COLL, 2009). Cada vez mais o mundo tecnológico está transformando a ecologia da aprendizagem e reconfigurando a educação nos modos de ensinar e de aprender.

O impacto desses esforços sobre o ensino e a aprendizagem continua modesto em nível geral. [...] sem dúvida, a presença das TIC em classe aumentou, o leque de boas práticas docentes apoiadas nas TIC foi ampliado consideravelmente e, sobretudo, dispomos de mais elementos teóricos e metodológicos para projetar, planejar e desenvolver processos de inovação e melhoria educativa que se beneficiam das possibilidades dessas tecnologias aplicadas ao ensino e à aprendizagem (COLL, 2009).

Na concepção construtivista, a intervenção pedagógica estabelece os parâmetros para mobilizar e estimular as capacidades humanas, passando por vários níveis ou andaimes sucessivos de equilíbrio e reequilíbrio (COLL, 1983). A partir das pesquisas de inspiração vygotskianas, a concepção construtivista postula a existência de três tipos de mecanismos de influência educativa que operam em três níveis diferentes: o da interação, que se estabelece entre o professor e os estudantes no decorrer das atividades de ensino e de aprendizagem, o das interações entre estudantes e o da organização e funcionamento da instituição escolar (COLL, 1985, 1987).

Isto posto, tem-se a intervenção pedagógica como um apoio ao processo de construção do estudante e, de acordo com Vygotsky (2005), ele vai criando as Zonas de Desenvolvimento Proximal com a ajuda dos outros para percorrê-las. Assim sendo, a situação de ensino e de aprendizagem também pode ser considerada um processo dirigido a superar desafios, para que possam ser enfrentados e que façam o estudante avançar nos processos de

aprendizagem sociais. Para Coll (1994), “ao relacionar o que já sabemos com o que estamos aprendendo, os esquemas de ação e de conhecimento – o que já sabemos – modificam-se e, ao modificarem-se, adquirem novas potencialidades como fonte futura de atribuição de significados” (p. 150). É dito que para chegar a esse ponto não basta contar apenas com o que se sabe. De acordo com Vygotsky (1987), “[...] a aprendizagem escolar traz algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da pessoa” (p. 40). Para que haja aprendizagem significativa, corroboram junto as capacidades cognitivas, certos fatores vinculados às capacidades de equilíbrio pessoal e a relação interpessoal e de inserção crítica na vida social.

Vygotsky (2001) afirma que “o aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo seu desenvolvimento mental” (p. 74). Tudo indica que refinar a sensibilidade do pensamento humano e mobilizá-lo em tudo o que diz respeito à gênese, à transformação, à dinâmica, ao devir e à evolução para o outro, assume os mais diversos contornos na condução de processos de aprendizagem evolutivos. Dessa forma, o autor nos faz crer que os modelos de ensino devem ser capazes de atender à diversidade dos estudantes, pois há uma série de pressupostos que embasam a abordagem construtivista da aprendizagem, validados empiricamente em seus construtos que são determinantes para estabelecer referências e critérios para a prática e intervenção pedagógica. Coll (1994) assevera:

O aluno é o responsável final da aprendizagem na medida em que constrói o seu conhecimento, atribuindo sentido e significado aos conteúdos do ensino, mas é o professor quem determina, com sua atuação, com seu ensino, que as atividades nas quais o aluno participa possibilitem um maior ou menor grau de amplitude e profundidade dos significados construídos e, sobretudo, quem assume a responsabilidade de orientar esta construção numa determinada direção (p. 156).

De acordo com a concepção construtivista, a natureza social e socializadora da educação escolar vem observando os âmbitos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, reunindo uma série de princípios e conceitos que permitem compreender a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem envolvida na (re)construção de conhecimentos. Vygotsky destaca a importância de expor o estudante a aprendizagens coletivas e dinâmicas, posto que no processo do desenvolvimento já está presente, desde o começo, o próprio meio sociocultural, o que confirma a premissa de que a capacidade intelectual não é herdada, mas construída no movimento interativo dos sujeitos com o ambiente e com os contextos vitais. As conclusões de Vygotsky são de que todas as condições sociais, linguísticas, materiais, intelectuais, emocionais, entre outras dimensões que englobam e integram o estudante, são possibilidades e embriões da aprendizagem. Vygotsky (1935) realizou experiências com seus filhos e com outras crianças, e descobriu as influências que as mesmas recebiam do entorno. Também constata que os ambientes limitados culturalmente conduzem para um desenvolvimento igualmente limitante, o que, na educação, traz repercussões sérias, uma vez que o ambiente familiar e social tem influência direta no processo de alfabetização.

Partindo desses princípios, consideramos que a estrutura cognitiva seja configurada como uma rede ou malha de esquemas de conhecimento. Esses esquemas apresentam-se como as representações de mundo que uma pessoa possui sobre algum objeto de conhecimento. Com o passar dos tempos, estes esquemas são modificados, revisados, aperfeiçoados, tornando-se cada vez mais complexos e adaptados à realidade do sujeito. A natureza desses esquematismos de conhecimento depende do nível de desenvolvimento prévio dos sujeitos, com o qual eles podem construir e se apropriar da situação de aprendizagem que lhes é apresentada. Essa aprendizagem pode ser concebida mediante um processo de comparação, revisão e de construção de esquemas de conhecimentos, com o objetivo de obter novos conhecimentos.

Para que essa aprendizagem realmente aconteça é necessário que o aprendiz, diante desses conteúdos, possa atualizar seus esquemas de conhecimentos e compará-los com o novo, identificando suas semelhanças e diferenças, para que os integre aos seus esquemas prévios e às novas possibilidades, compreensões, relações e amadurecimentos em práticas relacionadas às linguagens e ao encontro com os outros. Podemos afirmar que pensar por meio das

linguagens em intercâmbios e provocações, é condição para a produção de aprendizagens significativas e relacionadas aos saberes da vida social. Ou seja, estão se estabelecendo relações entre o que já fazia parte da estrutura cognitiva do sujeito e o que lhe foi ensinado.

À medida que podemos estabelecer relações com os conhecimentos da realidade, superamos a distância entre o que se sabe e o que se quer aprender. Quando o conteúdo tem relevância social e desperta interesse e disposição por parte dos sujeitos, aproximamos o aprender do exercício formativo e relacional com os outros, ganhando a própria aprendizagem um enfoque interdisciplinar (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1983). Se, no entanto, estas condições relacionais, presentes nas fronteiras do conhecimento, não estão pungentes, a aprendizagem pode ser superficial, determinista, mecânica ou técnica, caracterizada pela quantidade mínima e seletiva de relações disciplinares, normalmente marcada pela incapacidade de dialogar ou de sensibilizar para o diálogo intersubjetivo. Assim, a problematização da realidade fica negligenciada pela supervalorização da estrutura cognitiva, técnica e econômica em detrimento do desenvolvimento sensível, emocional, relacional, expressivo, aprendente e político.

4 A ação do professor nos processos de ensino e de aprendizagem

Para Gauthier, *et al.* (2013), o repertório de conhecimentos do professor deve ser extraído da sua prática docente. A importância de construir esse repertório deve-se à capacidade de validar o saber experimental dos professores, a fim de torná-lo acessível ao público. Todo repertório de conhecimentos, antes de ser apresentado, deve ser definido pelo professor em sala de aula. As especificidades desse trabalho deve variar segundo a orientação que a sociedade confere à educação. A função maior, aqui, é que haja um saber teórico sobre o ensino e que o mesmo seja extraído da prática social. Vale destacar que um repertório de conhecimentos próprio ao ensino não engloba todo o saber do professor, mas aquela porção de conhecimento vindo da sala de aula em articulação com o contexto e necessário às atividades da docência. Isso tem a ver com os saberes produzidos pelos professores no exercício de suas atividades, e que está atrelado às experiências profissionais.

Dessa forma, podemos perceber que o professor precisa ter um embasamento teórico para justificar e planejar a prática, bem como para entender as experiências vividas durante a prática docente. A reflexividade implica na capacidade de o professor investigar a prática para atualizar constantemente sua ação docente; mas “nós, professores, dispomos destes conhecimentos? Ou, dito de outra forma, temos referenciais teóricos validados na prática que podem não apenas descrevê-la, com também explicá-la, e que nos ajudem a compreender os processos que se produzem nela?” (ZABALA, 1998, p. 14).

Ensinar implica também em outros saberes produzidos por outros atores sociais, a saber: os saberes disciplinares, curriculares, tradicionais, culturais, profissionais e os da tradição pedagógica. Todos esses saberes são tidos como necessários, pois fazem parte do que consideramos o repertório de conhecimentos específicos. A relevância das pesquisas sobre a determinação de um repertório de conhecimentos reside em revelar outros saberes validados pelas pesquisas e que são essenciais à atividade docente. O repertório de conhecimentos precisa ser extraído da prática do professor, sendo interpretado criticamente e contextualizado em forma de uma avaliação formativa, contínua e sistemática. Assim, os saberes que o professor mobiliza para exercer a experiência educativa podem impulsionar a transformação do mundo, ultrapassando as atividades de ensino centradas no treinamento. Concebemos esse repertório de conhecimentos como um conjunto de enunciados significativos a respeito da prática docente na sala de aula, de modo que “o ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não arbitrário entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permuta a situação” (ZABALA, 1998, p. 28).

Zabala (1998) ainda ressalta que o saber teórico auxilia para o entendimento mais profundo das experiências vividas na prática e vincula o trabalho docente aos contextos políticos e socioculturais, na dialética entre ação

instrumental e comunicativa, para construir uma cultura escolar crítica propícia à autonomia. Toda ação do professor inicia no fazer-pensar cotidiano da reflexão teórica sobre a prática, cuja experiência, se avaliada corretamente, leva a mudanças na prática.

Se entendermos que a melhora de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas, o fato de que os processos de ensino/aprendizagem sejam extremamente complexos – certamente mais complexo do que os de qualquer outra profissão – não impede, mas sim torna mais necessário, que nós, professores, disponhamos e utilizemos referenciais que nos ajudem a interpretar o que acontece em aula (ZABALA, 1998, p. 15).

Tudo está interligado e a transformação social surge dessas ações que afetam os estudantes, tornando-os conhecedores das possibilidades de investigação educativa no mundo, ou seja, “[...] estas experiências têm de intervir para que sejam as mais benéficas possíveis para o desenvolvimento e o amadurecimento dos meninos e meninas” (ZABALA, 1998, p. 29). Na prática pedagógica, portanto, o professor precisa interpretar o que é apropriado para o nível de desenvolvimento dos seus estudantes, de modo que as atividades causem o conflito cognitivo necessário e imprescindível para que consigam estabelecer inter-relações entre os conhecimentos já adquiridos e os novos conhecimentos (ZABALA, 2003). Na perspectiva de Becker (1993),

Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (p. 88).

Para tanto, o professor precisa ter clareza do que pretende causar em seus estudantes por meio de sua prática, pois é o portador de significados profundos, no sentido de ir além do repasse de conteúdos para auxiliar no pleno desenvolvimento humano, o que exige esforço mais intenso da percepção, da memória e do pensamento. A partir disso, passamos a entender a relevância no crescimento do educando e estar atentos para a avaliação de sua prática, para, assim, perceber se ela está sendo coerente com sua concepção política (em termos de formação da opinião coletiva) de professor.

A prática educativa, justificada na perspectiva construtivista, compreende que é preciso conhecer o mundo enquanto formação aberta, aprendente, considerando a bagagem pessoal/subjetiva, objetiva e social. Afinal de contas, o (re)conhecimento é algo que se constrói por intermédio das interações linguísticas que o sujeito tem com o meio em que vive, com o outro e com as coisas do mundo. Trata-se de se buscar na prática pedagógica agir a partir do conhecimento prévio da turma e da realidade dos educandos, favorecendo a interação entre todos e a participação ativa no próprio aprendizado. Com isso, instiga-se a curiosidade e ações grupais da turma sobre os conteúdos trabalhados para dar mais sentido aos estudos e às práticas pedagógicas. O conhecimento não se adquire apenas por repetição do mesmo, mas se constrói na inventividade e pela (re)construção coletiva.

A relação do ser humano com o mundo é histórica e enquanto tal é aberta. Problematizar é abrir-se a outras possibilidades para a vida, para o conhecimento, para a organização do poder, é abrir-se a outros mundos possíveis. Problemático é o que nos desafia a buscar e a criar, é o que coloca em questão certa maneira de ser ou existir, é o que mobiliza o desejo, a pesquisa, em um mundo em constante mudança e transformação. O que nos remete a um quarto traço importante: a educação enquanto ação cultural (PASTRE, 2019, p. 1.036).

Hoje, o construtivismo pedagógico é contraposto, muitas vezes, às posturas mais críticas do ciberespaço – que representa a indústria cultural dos nossos tempos, a quem a educação parece submetida pela dificuldade de promover uma educação crítica ou um novo caminho de leitura diferenciado dos programas burocráticos tradicionais (PASTRE, 2019). O ciberespaço, porém, que é tomado por formações mais abertas, dialógicas e flexíveis,

invalidaria nossas abordagens pedagógicas ante as tecnologias? Será que os dispositivos digitais intervêm por seus efeitos imediatos e hiperestimuladores sobre as reflexões entre os atores sociais (professores e estudantes) e seus próprios saberes, inibindo as mediações críticas dos processos de ensino e de aprendizagem? Ou, ainda, a internet pode enriquecer os contextos de leitura de mundos?

Na tentativa de encaminhar respostas a essas questões atuais, dialogamos com Alava *et al.* (2002), que nos traz elementos de uma didática virtual ou da incapacidade para o diálogo do professor com os estudantes, para realizar a mediação pedagógica na construção dos saberes e linguagens midiáticas. Para Alava *et al.* (2002), “o dispositivo midiático intervêm por seus efeitos sobre a midiaticização dos atores e dos saberes e por seu papel inibidor ou facilitador das mediações” (p. 61). Paradoxalmente, o professor, para enfrentar a infinidade de contatos virtuais possíveis com uma postura construtivista e descentrada, precisa desenvolver uma relação humana em que a alteridade e o diálogo com as diferentes visões de mundo seja indissociável de três processos que interagem na dinâmica da formação: a mediação e a midiaticização dos saberes, a mediação e a midiaticização do processo de ensino e a mediação e a midiaticização do processo de aprendizagem (ALAVA *et al.*, 2002).

Tudo indica que a compreensão e a leitura crítica da cultura digital vai depender dos hábitos que desencadeamos, pois, o virtual reflete a diversidade do mundo real. Na relação com as interfaces educacionais, os “dispositivos midiaticizados são lugares de recontextualização e de ação que levam os professores a redefinir seus papéis e suas competências” e capacidades profissionais (ALAVA *et al.*, 2002, p. 63). No momento em que os espaços virtuais deixam de ser alternativas secundárias e passam a ser imprescindíveis para os processos de ensino e de aprendizagem em tempos de pandemia, por exemplo, cabe a nós realizar ações conjuntas, projetos interdisciplinares e desenhos de observação do aprender pesquisando, com dicas para que os estudantes explorem e acessem as linguagens audiovisuais e hipertextuais, as experiências culturais, estéticas, sociais e políticas nos modos de produção de conhecimento na contemporaneidade.

As questões relativas ao desenvolvimento humano perante a dramaticidade dos problemas atuais (pessoas isoladas da realidade) para a integração das dimensões do letramento crítico à inclusão digital na educação, também se somam aos desafios e estudos freirianos. Paulo Freire (1987) afirma que a relação dialógica entre as pessoas gera potências investigativas e relacionais dos sujeitos com o mundo, fundamental ao desenvolvimento humano e à criação cultural, que é constitutiva na interdependência com a realidade, pois desvela o “pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus temas geradores” (FREIRE, 1987, p. 100). A incapacidade para o diálogo fragiliza essa relação (re)construtiva e aprendente das práticas sociais, de pensar a realidade.

[...] de uma educação pensada como prática da liberdade e voltada para a construção de uma sociedade democrática. Partimos da noção de inacabamento do ser humano, considerada por Paulo Freire como um dos núcleos fundamentais em que se sustenta o processo de educação, para pensar alguns aspectos da relação entre vida (existências), conhecimento e pensamento em sua obra; utilizamos a noção de dramatização para pensar a dinâmica de seu método, assim como, a inter-relação entre a dimensão estética, política e cognitiva das práticas educacionais (PASTRE, 2019, p. 1.026).

Diante de problemas postos para a humanidade (vulnerável ao poder desumanizador das desigualdades sociais) em suas experimentações nas artes, na vida política e nos processos de ensino atuais, percebemos que a cultura digital nos afeta e nos coloca desafios ao agir pedagógico, que implica uma tomada de posição diante do outro e das diferenças, para ouvir o nosso campo de atuação, os questionamentos da cultura, das instituições educacionais e da própria vida cotidiana. Desenvolver uma intervenção crítica e construtivista na realidade educacional, requer compreender os fatos da vida real e “combater perspectivas deterministas em relação à história e à existência humanas; uma das estratégias para se abrir aos processos de criação de uma vida mais ativa, solidária e pensar a

função da educação nesse processo” (PASTRE, 2019, p. 1.041). Esse processo só se torna possível “na medida em que são colocados em pauta os problemas vividos por essas pessoas e criadas as condições para que possam elaborá-los de maneira a escreverem ou reescreverem a própria vida, reescreverem o mundo” (PASTRE, 2019, p. 1.040).

5 Notas finais

Podemos afirmar que no processo de ensino e de aprendizagem os resultados não são exclusivamente cognitivos, mas também incidem na percepção crítica de mundo e nas diferentes visões de aprender a ler e a escrever os contextos linguísticos com quem o sujeito se relaciona. Para tanto, compreendemos a dinâmica construtivista como algo de grande importância para pensarmos as práticas de (re)construção de conhecimentos e emancipatórias da educação, voltadas para a construção de uma sociedade democrática. A partir de Vygotsky (1998; 2005), vimos que a concepção sobre o desenvolvimento da aprendizagem dá sustentação às teorias existentes em sua época, buscando transcender a perspectiva de um ser humano constituído apenas de heranças da psicologia ocidental, no sentido de potencializar a construção de diferentes capacidades e linguagens próprias à condição humana e às suas especificidades relacionais indissociáveis da prática social. As práticas relacionais de intercomunicação reinventam a experiência do social como elementos constitutivos do processo formativo. Esse autor defende a tese de que é pela interação social que o sujeito se harmoniza com a cultura e o mundo, respeitando, assim, os estágios próprios de seu desenvolvimento dialético para a construção do conhecimento e de um olhar alteritário no cotidiano das práticas sociais. A aprendizagem acontece pelas linguagens artísticas, científicas e discursivas da interação social e do desenvolvimento que levam a problematizar acerca da incompletude de percepção e da compreensão de um mesmo acontecimento. Tal discussão, por seu relacionamento social e de restabelecimento dialógico na produção do conhecimento, contorna a assimilação interna (dimensão psicológica) e encaminha propostas investigativas de intervenção crítica no cotidiano das práticas educativas, culturais e sociais.

O professor precisa, portanto, desenvolver um repertório de conhecimentos rigoroso e criativo dos bens materiais e culturais, para que possa identificar os fatores que implicam no crescimento e desenvolvimento desses estudantes. Dessa forma, o professor pode identificar o nível de aprendizagem de sua clientela em sala de aula, na ideia de que o ensino tem de ajudar o sujeito a estabelecer vínculos essenciais entre os novos conteúdos, os seus conhecimentos prévios e o seu conhecimento de mundo. Ensinar implica, portanto, em troca de saberes e experiências com outras pessoas, quer sejam professores, colegas, pais ou a própria comunidade.

O repertório de conhecimentos de um professor precisa advir e ser extraído de suas próprias experiências e práticas docentes, ou seja, concebe-se o repertório de conhecimentos como um conjunto de enunciados significativos a respeito de sua prática docente em sala de aula. Assim sendo, a intervenção pedagógica atua no processo de construção e desenvolvimento do estudante, que vai se criando pela ZDP. A perspectiva sociointeracionista constata que é por meio da convivência que os sujeitos serão capazes de realizar ações de reprodução cultural daquilo que veem e ouvem, adquirindo novas capacidades a partir do obrar com os outros no campo social. Pode-se afirmar que a ZDP, no contexto de ensino e de aprendizagem, é promotora da reinvenção da experiência social, considerada um processo formativo para superar os desafios postos aos sujeitos e que os façam avançar no processo de intervenção crítica, no sentido de formular sempre novos questionamentos de uma práxis que incorpore projetos interdisciplinares para as novas leituras aprofundadas de mundos.

Referências

- ALAVA, S.; *Et al.* **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ALMEIDA, J. L. V.; GRUBISICH, T. M. O ensino e aprendizagem na sala de aula numa perspectiva dialética. *Revista Lusófona de Educação*. V. 17, n. 17, 2011. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2365>>.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educativa**: um punto de vista cognitivo. México: Editorial Trillas, 1983.
- BECKER, F. **O que é construtivismo**. São Paulo: FDE, 1993.
- COLL, C. La construcción de esquemas de conocimiento en situaciones de enseñanza/aprendizaje. *In*: COLL, C. (Ed.). **Psicología Genética y Aprendizajes Escolares**. Madrid: Siglo XXI, 1983.
- COLL, C. **Marc Curricular per a l' Ensenyament Obligatori**. Barcelona: Enseñanza de la Generalitat de Cataluña, 1986.
- COLL, C. Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. *In*: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Psicología de la Educación II**: Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza Editorial, 1990.
- COLL, C. Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. **Anuário de Psicologia**, v. 33, n. 2, p. 59-70, 1985.
- COLL, C. As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. *In*: LEITE, L. B. (Org.). **Piaget e a escola de Genebra**. São Paulo: Cortez Editora, 1987.
- COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- COLL, C. Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *In*: CARNEIRO, R.; TOSCANO, J. C.; DÍAZ, T. (Coords.). **Los desafíos de las TIC para el cambio educativo**. Madrid: OEI; Fundación Santillana, 2009. p. 113-126. DOI: <bit.ly/TIC-coll>.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GAUTHIER, C.; *Et al.* **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- HABERMAS, J. **Dialética e hermenêutica**. Para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- PASTRE, J. L. Uma leitura de Paulo Freire. Construtivismo e dramatização enquanto método. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 4, p. 1.026-1.042, out./dez. 2019. DOI: <<http://doi.org/10.20396/etd.v21i4.8652799>>.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **El problema del entorno**. Havana: Universidade de Havana, 1935.
- ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- ZABALA, A. Os enfoques didáticos. *In*: COLL, C. (Org.). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

Capítulo 17

REFLETINDO SOBRE OS SABERES DOS PROFESSORES E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA ATINGIR A MODIFICAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DO SÉCULO 21

*Daniel Marcelo Benvenuti de Sales*³⁸

1 Introdução

Este artigo tem por objetivo refletir acerca dos Saberes, Trajetórias e Práticas Educativas na Formação de Professores, à luz dos textos de autores como Tardif (2014), Huberman (2000), Zabala (1998), Nóvoa (2009) e Gauthier (2013). Apenas com conhecimento dos valores profissionais e saberes técnicos, didáticos, experienciais e sociais estudados pelos autores supracitados, pode-se construir uma Educação diferente do modelo atual.

Nesta direção, é importante compreender as palavras pregadas por autores como Paulo Freire (1996), de que “[...] Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para a sua produção ou sua construção [...]”

Ao revelar uma necessidade de ir além do simples ensinar, propondo que se faz urgente aprender a produzir e construir conhecimentos de maneira diferente, mostram-se em perfeita sintonia as falas de Paulo Freire (1996) com as pesquisas trazidas por Tardif (2014), Huberman (2000), Zabala (1998), Nóvoa (2009) e Gauthier (2013), com o objetivo de sugerir um processo Educativo mais profissional e construtivo.

A metodologia utilizada tem abordagem qualitativa, sendo a técnica empregada a pesquisa bibliográfica. Na sequência deste artigo apresentaremos as principais ideias estudadas pelos autores, as considerações finais e as referências bibliográficas.

2 Saberes, Trajetórias e Práticas Educativas na Formação de Professores

A análise do capítulo Esboço de uma problemática do saber docente, do livro de Tardif (2014) *Saberes Docentes e Formação Profissional*, permite constatar a ênfase dada aos valores sociais e experienciais dos professores. Tais saberes são necessários na formação dos docentes de maneira geral.

Tardif (2014) evidencia a necessidade da quebra do paradigma da educação, em que professores exercem função de meros interlocutores dos discursos pré-formatados em seus planejamentos didáticos para atores no processo de educação voltada a atender a formação de seres humanos. Para o autor, “um professor é antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber aos outros” (TARDIF, 2014).

Sendo assim, professor é aquele que, por excelência, ensina alguma coisa, mas, mesmo sendo um saber múltiplo e estratégico, é, muitas vezes, desvalorizado ante os saberes científicos, ficando relegada aos professores apenas a execução do ensinar. Por esta razão, os professores experimentam crise de inferioridade quando comparam a educação com a produção científica, como se seu trabalho fosse mera repetição, sem qualquer relevância na teia social.

De todos os saberes apresentados por Tardif (2014) (acadêmicos disciplinares, curriculares e experienciais),

38 Mestrando no Mestrado Interinstitucional (Minter) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas na Faculdade La Salle – Manaus. E-mail: danielbenvutti@hotmail.com.

os últimos têm relevância destacada, uma vez que os professores se forjam a partir de suas experiências pessoais, posto que os manuais acadêmicos não conseguem transportar as múltiplas realidades das salas de aulas. Estas variam por diferentes fatores, por exemplo, pelas desigualdades sociais, mas variam também pelo momento da carreira do professor.

Outro exemplo é o do professor em início de carreira que, quando contratado, é comum se submeter a atuar em níveis distintos de turmas, à variação de disciplinas, e a cargas horárias intensas para que possa garantir um mínimo salarial que assegure suas necessidades básicas.

Seguramente é o que se pode observar em pesquisas sobre as práticas educativas. Tardif (2014) destaca que os professores aprendem na prática e com suas experiências, devendo, assim, segundo o autor, o saber experiencial ocupar lugar de destaque entre os saberes do professor.

Para Zabala (1998), a experiência dos professores deve dar-se a partir do conhecimento e das medidas de controle de suas variáveis. Sendo assim, a função social, ou finalidade do ensino e do sistema educativo, deve pautar-se pela capacidade de entender o que se pretende desenvolver com o corpo discente. Para tanto, faz-se necessário catalogar as capacidades existentes nos seres humanos.

Como é difícil classificar as capacidades dos seres humanos, optou o autor pela separação de Coll (1986 *apud* ZABALA, 1998), que usou os seguintes parâmetros de classificação: conteúdos conceituais (fatos, conceitos e princípios); procedimentais (procedimentos, técnicas e métodos); e atitudinais (valores, atitudes e normas).

O autor evidencia, a partir da observação de sua experiência com a educação na Espanha pós-ditadura de Franco, um caminho de relevância de critérios objetivos para inspirar um modelo de educação.

Usando as classificações de Coll (1986 *apud* ZABALA, 1998) já citadas, e, a partir das perguntas “O que se deve saber?”, “O que se deve saber fazer?” e “Como se deve ser?”, o autor entende que a classificação conduz a educação adequadamente ao processo não de ensinar apenas, mas de ir além das fronteiras do repetir o conteúdo e passar para o processo de fazer a diferença na vida dos alunos. Em outras palavras, a transformação necessária jaz entre o ensinar e o educar, e com critérios claros que propõem analisar cientificamente o processo de educação integral.

Como defensor do construtivismo que é, Zabala (1998) entende que o processo de construção do saber está ligado também à capacidade de aprender do aluno. Caso observe-se esse ponto, se identificará a melhor forma de levar o ensino a cada um, respeitando suas individualidades e sua bagagem cognitiva.

Com a atuação, que engloba conhecimento sobre os fatos conceituais (conceitos e princípios), procedimentais (ações ordenadas com um objetivo) e atitudinais (atitudes, normas e valores), pode-se sugerir uma modificação entre os valores de ensino tradicionais e os construtivistas.

Zabala (1998) consegue propor a quebra de paradigma: o rompimento com o modelo de educação tradicional e a opção pelo construtivismo, em que a aprendizagem é um processo contínuo e que os atores envolvidos nesse processo devem interagir, seja os alunos, com suas competências e habilidades, seja o professor, com a capacidade de se reinventar e direcionar a aula não apenas para o repetir, como muitos foram habituados em sua formação.

A preocupação é não apenas encher os alunos de conteúdos e estimulá-los a decorar assuntos cuja aplicabilidade prática não se mostra clara; ao contrário, isso é um verdadeiro desestímulo ao progresso. Talvez, nesse sentido, se evidencie muito a evasão escolar; o aluno que não consegue demonstrar seu nível de cognição silencia e sofre por sentir não ser capaz de se adaptar ao modelo proposto.

Tornar o processo de construção do conhecimento um fenômeno em transformação e construtivo, é

direcionar a educação rumo aos valores que formam não o aluno ou a aluna, mas cidadãos, em um processo de valorização, inclusive a do professor.

Huberman (2000), por sua vez, nos ensina para além do processo dos saberes docentes. Fala sobre as fases que todos os professores enfrentam ao longo de sua trajetória docente. No ciclo de vida profissional dos professores, a ideia central é ver a trajetória profissional docente como um processo constante e contínuo de aprendizagem, e não uma série de acontecimentos isolados.

Diante desse processo, todos os professores, em sua carreira, poderão passar pelas etapas que o autor entendeu como pertencentes à profissão e que estão assim divididas: 1. *Entrada* (1-3 anos); 2. *Estabilização* e consolidação do repertório teórico (4-6 anos); 3. *Diversificação*, ativo questionamento (7-25anos); 4. *Serenidade*, distanciamento afetivo conservantismo (25-35 anos); e 5. *Desinvestimento* (sereno ou amargo) (35-40 anos) (HUBERMAN, 2000).

A fase inicial é a em que o professor é inserido em sala de aula inseguro e aprende a ensinar literalmente fazendo, pois, na maioria das vezes, não encontra qualquer apoio ou estímulo. Na segunda fase, a de estabilização, o professor consegue estabilizar seu conhecimento teórico e comprometer-se com o rigor do ensino, característica que o torna excessivamente rigoroso com a forma e o conteúdo do ensino. Na terceira, que é a de diversificação, há uma quebra na rigidez pedagógica; um domínio total da sala de aula e uma segurança completa, mas, em contrapartida, começa a questionar sua atuação. Na quarta há um distanciamento afetivo dos discentes e um conservadorismo sobre os dissabores da profissão. Por último, na quinta fase, o desinvestimento, quando os professores saem por vezes da profissão e começam a investir em si próprios.

Segundo Huberman (2000), não existe um mesmo momento para todos os professores experimentarem essas fases, mesmo porque passar por elas é absolutamente subjetivo e ganha contornos pessoais. Assim, o período que se pode passar em cada uma dessas fases varia para cada professor.

É fato, porém, que, em nosso país, embora a aposentadoria aconteça entre os 25 e os 30 anos de exercício docente, respectivamente a mulheres e homens, a maioria dos professores, quando se aposenta, não permanece na profissão e acaba tomando outros caminhos.

Os professores forjam-se à custa de suas experiências práticas e o apoio de outros professores colegas de profissão, da prática profissional e da vocação pessoal.

Um bom número de docentes enfrenta o desestímulo a prosseguir na profissão das maneiras mais variadas, como os péssimos salários oferecidos nas regiões mais pobres do Brasil, o não cumprimento do pagamento do piso salarial básico, a extensa jornada de trabalho, a falta de infraestrutura e o completo abandono pelos órgãos de controle, além do desrespeito dentro de salas de aula, uma vez que muitas crianças, desde pequenas, demonstram o adoecimento social com não raros ataques físicos e psicológicos aos educadores, o que os faz chegar mais rapidamente à fase do desinvestimento pessoal e descrédito na profissão, abandonando da carreira precocemente.

Fica evidente, portanto, a interligação dos autores com a realidade atual dos docentes no Brasil, no sentido de definir os cenários do conhecimento dos professores e das fases ou ciclos práticos que todos experimentarão.

Ainda neste estudo, em sintonia com o já mencionado por Tardif (2014), Huberman (2000), Zabala (1998) e Nóvoa (2009), mas com o olhar na gestão dos conteúdos e na classe, Gauthier *et al.* (2013) sinalizam uma série de indicadores de boas práticas voltadas à gestão do conteúdo e da sala de aula. Tais práticas são oriundas do estudo realizado pelos autores em um enorme conjunto de pesquisas sobre o tema em determinado período, a saber: planejamento e gestão de matérias; planejamento dos objetivos do ensino; planejamento dos conteúdos e atividades; planejamento de avaliações e do ambiente educativo; gestão da matéria nos processos de interação com os alunos, etc., encontrando um conjunto de práticas positivas para o êxito na profissão, variando sua adaptação aos

diferentes níveis do processo de formação, mas sempre encaixando-se em linhas gerais como fonte primária dos afazeres práticos dos professores. Esse pensamento tem completa conexão com a visão de educação construtivista e multidisciplinar trazida pelas pesquisas de Nóvoa (2009), que pensa uma educação para além das fronteiras das salas de aula.

Por sua vez, Nóvoa (2009) argumenta que a educação aos moldes atuais já “morreu”, não é acreditada mais pelos alunos, nem pela sociedade, tampouco pelos próprios professores. O que acontece nessa desconstrução é o abandono e o tratamento que coloca a educação atual como um processo de repetição retórica, em que o professor fala e aos alunos resta apenas copiar, quando não se estimula a aprendizagem interativa, pois o sinônimo de interatividade de sala de aula é considerado insubordinação a partir das conversas paralelas, tornando enfadonho os processos de ensinar e de aprender, inclusive pela disposição das salas de aulas, que não estimulam a interação do trabalho em conjunto, onde os alunos sentam-se de costas uns para os outros.

Nóvoa (2009) ainda aponta para uma aprendizagem dentro da profissão, e não apenas em palestras ou cursos, mas uma aprendizagem real e prática, em que o professor é estimulado a debater e a mudar a forma de educar, em contínuo *feedback*, com preparação anterior e capacidade de interagir de forma ativa com os alunos, sendo o responsável pela interlocução e sala de aula.

Nesse cenário, os professores passam a ser meros gestores da produção e do desenvolvimento do conhecimento dos alunos, e mais atores no processo educativo, e conseguem visualizar a partir dos resultados produzidos nas vidas dos alunos aquilo que vai além do conhecimento da matéria.

Há, ainda, a reflexão de que o professor tem um ofício profissional que deve ser voltado aos comuns, ou seja, às comunidades, por não apenas ser responsável pela formação acadêmica, mas contribuir com a valorização social e a formação dos cidadãos de sua comunidade.

Professores necessitam manter um aspecto ético que vai além da retórica, ou da dialética, devendo, por isso, a ética não se tratar de discurso vazio, mas, sim, de ações positivas na busca de defender e conquistar uma melhor educação aos seus alunos.

Segundo Nóvoa (2009), existem também aspectos externos que podem possibilitar a conquista deste modelo de educação mais bem estruturada, como o apoio político e governamental para investimentos mínimos que assegurem infraestrutura para a valorização da profissão.

Com integração entre os colegas professores será, conforme Nóvoa (2009), possível modificar a educação do futuro, que já começou, ainda que de forma embrionário ou incipiente, mas começou e precisa ajustar-se para que o futuro seja melhor que o presente, mesmo sabendo que se nada for feito poderá ser bem pior.

Buscando idealizar um padrão de conhecimento e competências que são necessárias para o domínio da profissão docente, a união dos textos traduz um mesmo sentir dos autores. Estamos falando de trilhar um caminho elementar, em que se analisa a necessidade de critérios claros para o êxito na profissão. Com esse roteiro torna-se mais claro o caminho de saberes profissionais desejados a todos os professores.

O passo inicial é a preparação desde a formação acadêmica dos professores, com o conhecimento acadêmico e teórico desta modalidade de saber, em continuidade com o suporte dos professores mais antigos para formar os jovens professores e apoiá-los nos primeiros anos de sua carreira, para que não se sintam largados à própria sorte e descubram apenas as piores facetas da docência.

A educação é uma profissão que requer experiência. O desejo pela profissão, que, muitas vezes, vai ocorrer de forma preambular ainda no Ensino Médio, inspirando-se nos bons professores, deve ser o que alimenta a vocação, mas precisa ser constantemente incentivado.

Precisamos extrair o melhor dos melhores e mais vocacionados alunos em formação, que, conseqüentemente, irão contribuir com uma educação de alto nível. A sociedade, que exige com avidez uma educação de ponta, necessita dividir a parcela de responsabilidade junto com o Estado e a Administração Pública, posto que também aceita o abandono docente desvalorizando a profissão. Os recursos governamentais devem ser destinados à construção de uma educação inclusiva e plural, na qual a comunidade se sinta coautora do processo de construção do saber, e o professor possa ser o guia dos exercícios do livre-pensar.

A escola inclusiva, comunitária e com raízes no construtivismo, dialoga com o trabalho multidisciplinar e focado em aplicabilidade prática. A organização e a disposição interna das salas de aula devem ser de tal sorte que incentivem o conhecimento trabalhado em grupo, com problemas postos e soluções construídas a partir do trabalho em equipe.

Sendo assim, as práticas da educação precisam dialogar com solução clara que possam ser transportadas para a realidade dos alunos concretamente, com exemplos simples e de fácil compreensão. As vaidades e o encastelamento do conhecimento, com professores quase inacessíveis, passam a dar lugar ao professor dialogador, que conquista a confiança dos alunos em sala, demonstrando, inclusive, seus valores e experiências, respeitando as individualidades, estimulando o pensamento e modificando sua interlocução, diante das mais variadas situações colocadas pelas dificuldades dos aprendizes.

A capacidade de demonstração que aquele conhecimento empírico tem e é aplicado no mundo de cada aluno, terá o efeito transformador na vida dele, gerando confiança e, além de conhecimento, levando a esperança de que toda semente bem cultivada gera frutos inobstante às dificuldades enfrentadas.

As barreiras de profissionalismo, domínio de conteúdo, capacidade de resiliência, adaptação aos problemas que surgem em sala, e disposição a ouvir os alunos, seus anseios e angústias no processo de aprendizagem, depõem em favor da evolução.

Conduzir com disciplina e olhar humanístico as falhas e tropeços dos estudantes, e prestar o suporte técnico às necessidades apresentadas, levando em conta os mais diversos cenários de sala de aula, seja na escola pública ou na privada, e estimular a extração do melhor em cada aluno é, de fato, o caminho para a mudança de paradigma desse nova educação do século 21.

Pensar educação é função do educador, porque não existe forma maior de ensinar se não por exemplo e pela prática. Somente podemos ensinar a ler se formos assíduos leitores, e só podemos ensinar a escrever se nos dispusermos a escrever sempre.

O debate teórico e a contribuição científica para a evolução da educação como um todo, só cumprirá seu papel evolutivo se nos dispusermos a fazer. Com amparo técnico e conceitual, nos apoiando uns nos outros, conseguiremos fortalecer e construir a educação do amanhã.

3 Considerações finais

Percorremos alguns pressupostos teóricos de autores selecionados em busca de conhecer sobre os saberes necessários aos docentes em formação continuada, tentando sugerir, à luz das pesquisas, o melhor caminho para o rompimento do modelo de fazer o processo educacional atual e a necessidade de criar uma educação com ênfase no progresso individual dos estudantes, com responsabilidade e valorização social dos professores e do processo de aprendizagem.

Pode-se perceber que desta reflexão evidencia-se alguns indicadores. Sendo assim, podemos afirmar que

os Saberes e Práticas Educativas na Formação dos Professores, quando utilizam como ferramenta as lições dos pesquisadores apresentados, têm uma propensão a construir a educação do século 21.

Valorização individual e coletiva, com preparação e aprimoramento constante e com debate e divisão dos conhecimentos adquiridos, é preciso, deixando o individualismo do saber e se aproximando da socialização do conhecimento.

Após refletir acerca dos principais aspectos contidos nos textos trabalhados, sugerir ou apontar uma direção para que possa servir de azimute a auxiliar o caminho dos professores que optarem por participar ativamente desse processo de transformação do qual o mundo moderno vivência, chegamos à conclusão que é necessário o investimento na preparação contínua para o alcance do resultado desejado.

A formação da escola do século 21 acontece todos os dias, quando os professores resolvem mudar as posturas pessoais e se abrem para uma educação integral, não quanto ao tempo integral, mas uma educação integral no sentido de formação do cidadão.

Os caminhos trazidos por Tardif (2014), Huberman (2000), Zabala (1998), Nóvoa (2009) e Gauthier *et al.* (2013), são pontes construídas para que todos os professores possam avançar em sua formação de modo a contribuir junto ao progresso da educação.

Nesse ponto, compreendemos que a presente pesquisa pode ser sugerida para além do Mestrado, podendo contribuir como caminho à reflexão e melhorias aplicáveis ao modelo em construção da educação.

O professor bem formado colabora com a qualificação dos alunos, e o país evolui. Em que pese a existência do presente estudo aponte caminhos a serem seguidos, se faz necessário o aprofundamento constante na matéria para que exista maior segurança na aplicação dos resultados para a coletividade.

No mais, a reflexão do trabalho em tela foi satisfatória para uma compreensão geral do problema, e para apontar um caminho para essa redescoberta do processo educativo que se espera na pós-modernidade.

Referências

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAUTHIER, C.; *Et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 31-61.
- NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Capítulo 18

O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES E DA BNCC

*Marcos Fagner de Almeida Marques*³⁹

*Dirléia Fanfa Sarmiento*⁴⁰

1 Introdução

Neste artigo direcionamos nosso olhar para a compreensão de como é abordado o componente curricular História nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2010) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

O interesse em abordar tal temática está relacionado à trajetória acadêmica e profissional do autor, enquanto professor de História, e das pesquisas realizadas pela coautora deste texto, contemplando aspectos relativos à introdução da BNCC em redes de ensino. Além disso, também contribuíram de forma significativa para a proposição desta discussão, as leituras e debates suscitados na disciplina *Saberes, trajetórias e práticas educativas na formação de professores*. Esta disciplina, ministrada pela professora doutora Vera Lucia Felicetti, compõe a matriz curricular do Mestrado Interinstitucional em Educação, ofertado pela Universidade La Salle no Centro Universitário La Salle – Manaus.

As discussões acerca da estrutura curricular da Educação Básica (a qual compreende as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio) tornaram-se mais efervescentes desde o processo de elaboração da BNCC e, agora, com a obrigatoriedade de seu estabelecimento em todas as redes de ensino do território nacional. Até então, o currículo escolar, em termos de dispositivos legais, era regido pelo exposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e, em consonância com o disposto nessa Lei, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares específicas de cada etapa de ensino que compõe a Educação Básica.

É importante destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), apesar de terem uma abrangência nacional, não possuíam o caráter de obrigatoriedade. Segundo o referido documento,

O termo “parâmetro” visa comunicar a ideia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõem e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os “pontos comuns” que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras. [...] Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem, portanto, um referencial para fomentar a reflexão, que já vem ocorrendo em diversos locais,

39 Doutor e mestre em Ciências da Educação pela Universidad San Lorenzo UniSal (Paraguai). Licenciado em História pelo Centro Universitário do Norte – Uninorte (Manaus). Oficial do Magistério Militar. Colégio Militar de Manaus. Mestrando no Mestrado Interinstitucional (Minter) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas na Faculdade La Salle – Manaus. E-mail: fagnercodajas@gmail.com

40 Pós-doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Algarve (Portugal). Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (RJ/Brasil). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS/Brasil). Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. E-mail: dirleia.sarmiento@unilasalle.edu.br

sobre os currículos estaduais e municipais. [...] configuram uma proposta aberta e flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência dos estados e municípios, à diversidade política e cultural das múltiplas regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1998, p. 48-49).

Com a aprovação da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, por meio da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), foi alterada a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB (BRASIL, 1996). Posteriormente, tanto as Diretrizes Curriculares da Educação Básica quanto as específicas de cada nível de ensino, foram revitalizadas. A ideia da estruturação curricular, entretanto, por meio da articulação de uma base nacional comum e de uma parte diversificada, não foi alterada. Para tanto, faltava, então, a proposição dessa base comum curricular, indicada nos dispositivos legais.

Após um processo de discussão e consulta pública, foi aprovada, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo ela

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] (BRASIL, 2017, p. 7).

De cunho obrigatório, a BNCC institui a organização curricular pautada pelo desenvolvimento de competências, algo já sinalizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Feitas tais considerações, em termos de estrutura, organizamos o artigo em cinco seções. Na primeira introduzimos a temática investigativa. Na segunda descrevemos os procedimentos metodológicos. Na terceira e quarta partes partilhamos alguns pressupostos decorrentes da análise documental realizada. Por fim, apresentamos as considerações finais e listamos as referências bibliográficas consultadas.

2 Procedimentos metodológicos

As reflexões ora apresentadas inserem-se no contexto de uma Pesquisa Documental,⁴¹ cuja temática investigativa é a (re)construção do saber histórico nos anos finais do Ensino Fundamental. Autores, tais como Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2), destacam a importância do uso de documentos nas pesquisas, considerando que “A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar [...] possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural”.

Para Flick (2009, p. 232), “ao decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre vê-los como meios de comunicação”. Dessa forma,

[...] o pesquisador deverá também perguntar-se acerca de: quem produziu esse documento, com que objetivo e para quem? Quais eram as intenções pessoais ou institucionais com a produção e o provimento desse documento ou dessa espécie de documento? Os documentos não são, portanto, apenas simples dados que se pode usar como recurso para a pesquisa. Uma vez que comece a utilizá-los para a pesquisa, ao mesmo tempo o pesquisador deve sempre focalizar esses documentos enquanto um tópico de pesquisa: quais são suas características, em que condições específicas foram produzidas, e assim por diante (FLICK, 2009, p. 232-233).

41 A pesquisa está articulada, também, à investigação financiada pelo CNPq denominada *A implantação da Base Nacional Comum Curricular como uma política pública articulada ao ideário do direito à educação de qualidade: perspectivas e desafios para a sua efetivação na Rede Municipal de Ensino de Nova Santa Rita*, realizada pela coautora deste artigo e orientadora do autor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle.

Refletindo sobre o exposto pelos autores supracitados, entendemos que toda a análise documental pressupõe um diálogo entre aquele que se coloca no papel de analista e o documento propriamente dito. Dessa forma, por mais objetividade que o analista deseje preservar nesse processo analítico, suas concepções acerca do tema sempre estarão, de alguma forma, permeando tal análise. Do mesmo modo, nenhum documento é desprovido de intencionalidades e concepções, pois foram produzidos para cumprir determinada finalidade.

Tomamos como referência de análise as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais documentos, de cunho normativo, estabelecem os pressupostos a serem observados pelas redes de ensino na elaboração do currículo escolar. Esclarecemos, porém, que ao ter como referência analítica os referidos documentos, compreendemos os mesmos na perspectiva de serem orientadores da organização curricular, não o próprio currículo.

Fundamentados em Sacristán (2013), entendemos que o currículo

Não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis. Definir quais as decisões tomar, após avaliá-las, não é um problema técnico (ou melhor, não é fundamentalmente uma tarefa técnica, pois as decisões tomadas afetam sujeitos com direitos, implicam explícita ou implicitamente opções a respeito de interesses e modelos de sociedades, avaliações do conhecimento e a divisão de responsabilidades (p. 20).

Também nos inspiramos no exposto no documento Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários, quando destaca que:

Um currículo significativo é aquele que se conecta com os interesses dos alunos e com o seu modo de viver, que se adapta a seus ritmos de aprendizagem, que estabelece de forma permanente a relação entre o que foi aprendido e as experiências que os alunos vivem fora da escola. Além disso, um currículo será significativo se permitir a participação do alunado e o trabalho em grupo, que incorpora, de forma habitual, a utilização das tecnologias da informação, inclui, de forma relevante e equilibrada, o desenvolvimento da educação artística e desportiva e cuida para que todos os seus alunos se sintam bem dentro da instituição educacional e que possam aprender (OEL, 2012, p. 38).

Para a análise dos dados utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011). O uso de tal técnica na análise de dados da Pesquisa Documental, no entender de Godoy (1995, p. 23), “tem sido uma das técnicas mais utilizadas para esse fim. Consiste em um instrumental metodológico que se pode aplicar a discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte”. Conforme Bardin (2011), a análise de conteúdo é compreendida como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. [...] O analista possui a sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. Pode utilizar uma ou várias operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamentada (p. 48, grifo da autora).

Optamos por utilizar o tema como unidade de registro, sendo esta unidade a mais adequada para pesquisas qualitativas (BARDIN, 2011). Ainda, segundo Bardin (2011):

Na verdade, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis. [...] Fazer uma análise temática, consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o

objetivo analítico escolhido. O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas. Não é possível existir uma definição de análise temática, da mesma maneira que existe uma definição de unidades linguísticas (p. 135).

Tendo presente o exposto, organizamos dois eixos temáticos: o componente curricular História nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, e o componente curricular História na Base Nacional Comum Curricular, os quais abordamos nas seções 3 e 4 respectivamente.

3 O componente curricular História nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) determina, em seu artigo 26, que os currículos nas etapas que compõem a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) devem ter uma base nacional comum e uma parte diversificada.

Em consonância com o proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2010) estabelecem que:

Art. 11. A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

§ 1º A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia, e perpassa todo o currículo.

§ 2º Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

§ 3º Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades.

Art. 12. Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

Retomamos o exposto na introdução deste texto, de que somente em 2017, com a aprovação da BNCC, passamos a ter um documento normativo direcionado ao estabelecimento da base comum, indicadas nos artigos supracitados.

Ao explicitar a compreensão sobre o currículo, as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, artigo 9º, parágrafos 1º, 2º e 3º) colocam que ele é “constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular as vivências e os saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados, contribuindo para construir as identidades dos estudantes”. Ao enfatizar as experiências escolares, as Diretrizes defendem:

§ 1º – [...] orientações e as propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos.

§ 2º – As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar, aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola (BRASIL, 2010, artigo 9º).

Os conhecimentos historicamente acumulados, segundo essas mesmas Diretrizes:

§ 3º – Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno (BRASIL, 2010, artigo 9º, parágrafo 3º).

Ao refletir sobre o currículo de História, Silva Júnior (2016, p. 93-94) assevera que “O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos”. Continua o autor: “O currículo constrói pessoas. O campo curricular pode ser entendido como um lugar de representação cultural, de avanços e retrocessos, de luta pelo poder, de multiculturas, de exclusão e de escolhas (SILVA JÚNIOR, 2016, p. 94).

No que se refere ao Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2010) destacam que os componentes curriculares que compõem o currículo neste nível de ensino são organizados em áreas de conhecimento. A História, componente obrigatório, faz parte da área de Ciências Humanas, juntamente com a Geografia. Especificamente em relação à História, as referidas diretrizes enfatizam, no artigo 15, que

§ 2º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (art. 26, § 4º, da Lei nº 9.394/96).

§ 3º A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme art. 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645/2008). Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias (BRASIL, 2010, parágrafos 2º e 3º).

Destacam, ainda, no artigo 16, temas “abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual” os quais “devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo” (BRASIL, 2010). Dentre os temas indicados, consta a diversidade cultural.⁴² Os temas indicados pelas Diretrizes são redimensionados na BNCC, foco de reflexão da próxima seção.

4 O componente curricular História na Base Nacional Comum Curricular

A BNCC (BRASIL, 2017) estabelece como um dos objetivos de História:

[...] estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos

42 Conferir Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010. Disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/15074-ceb-2010-sp-1493348564> e http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>.

e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (p. 400).

Ainda, segundo o documento supracitado, “espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, [...] de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço” (BRASIL, 2017, p. 401).

Para tanto, além das competências gerais a serem desenvolvidas no decorrer da Educação Básica e aquelas previstas para a área de Ciências Humanas, o professor de História deve ter presente as competências específicas deste componente, a saber:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (BRASIL, 2017, p. 402).

Ao abordar os temas abrangentes e contemporâneos, a BNCC cita a educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.⁴³

Cada componente curricular possui uma estrutura organizativa, e a História está organizada em unidades temáticas, conforme apresenta o Quadro 1.

43 Conferir Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004.

Quadro 1 – Unidades temáticas

Ano	Unidades temáticas
Sexto ano	História: tempo, espaço e formas de registros. A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades. Lógicas de organização política. Trabalho e formas de organização social e cultural.
Sétimo ano	O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias. Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo. A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano. Lógicas comerciais e mercantis da modernidade.
Oitavo ano	O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise. Os processos de independência nas Américas. O Brasil no século 19. Configurações do mundo no século 19.
Nono ano	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século 20. Totalitarismos e conflitos mundiais. Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946. A história recente.

Fonte: Elaborado a partir da BNCC (BRASIL, 2017, p. 420-432).

Para cada unidade temática são indicados os objetos de conhecimento e as habilidades. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017),

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história (p. 398).

Assim, o ensino e a aprendizagem de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental pressupõe a observação de três “procedimentos básicos”, segundo a BNCC (BRASIL, 2017):

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias (p. 416).

A BNCC enfatiza, também, o protagonismo docente e discente, destacando que “professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. [...] eles próprios devem assumir uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p. 401).

Nesta linha reflexiva, corroboramos a posição de Silva Júnior (2016, p. 95) quando o autor assim se expressa: “Defendo a efetivação de um ensino de história em uma perspectiva democrática e cidadã, no qual os estudantes possam se apropriar dos saberes históricos e decidir livremente, com conhecimento de causa, como querem utilizar a história [...]”.

Reiteramos, dessa forma, o afirmado pelo autor, de que o currículo escolar, desenvolvido no decorrer do itinerário formativo do estudante, traz implicações para o processo de formação da pessoa desse estudante em sua integralidade. Ou seja, educamos o todo da pessoa e não somente a dimensão cognitiva.

O ensino de História na escola não pode ser reduzido a uma mera transposição da pesquisa realizada em campo acadêmico (PEREIRA; RODRIGUES, 2018), considerando-se que, a partir da realidade vivenciada pelos estudantes, é possível relacionar a história com a vida cotidiana de cada um deles, viabilizando a produção de uma perspectiva histórica própria (SILVA JÚNIOR, 2016).

No entender de Hobsbawm (1998, p. 32), o *fazer histórico* em sala de aula requer compreender a História enquanto uma referência, pois “Ser membro da comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado”. Desse ponto de vista, é preciso abordar a disciplina História de acordo e em seu contexto, evitando anacronismo e demonstrando que a mesma é detentora da dimensão temporal, imersa e inserida em sua época, com mentalidade e imaginário próprio. Desta forma, o professor, junto aos estudantes, (re)significa o passado, estabelecendo conexões com o tempo atual, tendo presente que a representação do passado é um processo mutável. Isso viabiliza aos alunos situarem-se no tempo histórico e perceberem que o mesmo possui uma organização e produção próprias, bem como toda uma gama de relações sociais, políticas, econômicas e culturais.

5 Considerações finais

Neste artigo tivemos como foco a abordagem do componente curricular História nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2010) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Para tanto, explicitamos a estrutura da organização curricular do Ensino Fundamental com base no que preconizam os dispositivos analisados. Com relação à base comum, prevista na BNCC, enfatizamos a necessidade de análise e interpretação de seus pressupostos pelo coletivo docente de determinada rede de ensino. Reforçamos a ideia de que a BNCC não pode ser compreendida como o currículo escolar. Ela se refere aos pressupostos da base comum desse currículo, a ser contemplada em todo o território nacional, devendo a mesma articular-se com a parte diversificada, que se refere às características e especificidades de cada contexto educativo. Dito de outro modo, entendemos que cada rede de ensino (a partir da análise e da interpretação feita pelo coletivo docente dos dispositivos legais que regem a organização curricular no Ensino Fundamental) deve revitalizar o currículo de forma que ele traduza e se relacione com a Proposta Educativa de determinada Rede. Os dispositivos legais, apesar de terem o cunho normativo, não podem simplesmente serem transpostos sem a devida adaptação aos diferentes contextos educacionais. Como dito, isso requer uma reflexão e construção de forma participativa e colaborativa. No que se refere especificamente ao ensino de História, evidenciamos o papel do diálogo, da crítica e da contextualização dos fatos históricos como modo de superar um ensino e aprendizagem pautados pela simples memorização destes fatos.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CAIMI, F. E. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n. 4, v. 3, p. 86-92, jan./jun. 2016.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

HOBSBAWM, E. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

OEI. Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários**. Documento final: síntese. Impressão no idioma português em 2012. Brasília, 2012.

PEREIRA, N. M.; RODRIGUES, M. C. de M. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de História. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 107, p. 1-22, 2018.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, L. (Org.). **História em sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008, p. 17-36.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SILVA JÚNIOR, A. F. da. BNCC, componentes curriculares de História: perspectivas de superação do eurocentrismo. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 91-106, set./dez. 2016.

Capítulo 19

AUTONOMIA E ÉTICA DOCENTE: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL NO CONTEXTO DA PRÁTICA DO ENSINO-APRENDIZAGEM

*Igor Câmara de Araújo*⁴⁴

*Gilberto Ferreira da Silva*⁴⁵

O termo autonomia tem origem nos vocábulos gregos *auto*, que significa si mesmo, e *nomos*, que significa norma, lei ou instituição. Nessa perspectiva, autonomia é a capacidade do sujeito criar e seguir suas próprias regras, isto é, instituir uma ética e governar a si mesmo (SILVA *apud* AGUIAR, 2019, p. 16).

1 Introdução

Este artigo propõe uma reflexão, tomando por princípio a ideia do desenvolvimento da autonomia na profissão docente, valorizando a ética e os valores inerentes à profissão. Historicamente, se considerarmos a ideia de autonomia, ela pode ser compreendida como um elemento presente na ação profissional docente e mesmo pode ser vista como um valor.

Este estudo é mobilizado pela constatação de que as teorias, em geral no campo da educação e que acabam formando o profissional da educação, apresentam-se de forma repetitiva, ensinadas quase ao esgotamento, em grande medida de maneira acrítica, ainda que paradoxalmente apontando para uma intenção que visa a desenvolver a criticidade, entretanto, na maioria das vezes, custosa de ser observada.

Assim, neste estudo fazemos a defesa da construção de uma autonomia com sentido para a prática docente, que valoriza e reconhece o conhecimento que brota do chão da atuação profissional e identifica a existencialidade como elemento fundante do exercício profissional.

Organizou-se o texto em três seções: a primeira delas resgata e explora a ideia de autonomia e suas interfaces no campo da prática docente, a segunda enfatiza o lugar ocupado na constituição docente e, por último, a terceira enfatiza os efeitos da construção autônoma do profissional da educação no campo da aprendizagem.

2 Notas sobre autonomia na profissão docente e o saber decolonial

Falar em autonomia docente significa emergir desde um lugar próprio onde esta construção se dá, e, privilegiadamente, um dos espaços em que isso se desdobra de forma profícua e instigante é o da sala de aula; arena em que se movimenta cotidianamente o profissional da educação, espaço esse que institui a docência, seja ela pela mera reprodução dos modelos educacionais existentes, seja ela por uma ação revitalizadora e criativa que forja identidades docentes reflexivas, emancipadas e, porque não, também descolonizadas.

44 Mestrando em Educação pela Universidade La Salle – Canoas. Bacharel em Direito pela Universidade Paulista –Unip. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI). E-mail: igor_camara12@yahoo.com.br

45 Doutor em Educação. Professor do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. Pesquisador CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI). E-mail: gilberto.ferreira@unilasalle.edu.br

Nesta direção, é importante discorrermos sobre o que é autonomia e compreendermos que existe a necessidade de a comunidade docente valorizar e imprimir com ciência esse princípio no contexto de ensino-aprendizagem, com o objetivo de uma reflexão crítica sobre a produção desse conhecimento centrada, até então, no pensamento eurocêntrico ou dominante; pensamento esse que carrega um lado obscuro, revelado pela conquista, pela ocupação de forma violenta e sanguinária de diferentes povos e suas terras tradicionais durante o período de expansão europeia. Estas conquistas promoveram dolorosas consequências e abriram grandes feridas aos conquistados, subordinando-os a ter e se ver de um só ponto de vista. É a partir desse domínio e pensamento eurocêntrico que nasce a expressão decolonial, com a finalidade de olhar o ensino por outro ponto de vista, ampliando possibilidades de compreensão, revisando velhas noções consolidadas e se propondo a desconstruir verdades absolutas. Sob um olhar crítico, autônomo e, também, por que não dizer, ético, ousar em desaprender para aprender, ou melhor, autolibertar-se.

Legramandi e Gomes (2019) defendem que “[...] é a insurgência que proporcionará a decolonização de si. [...]” (p. 29). Concordamos com tal afirmação, mas, porque também não dizer que, além da insurgência (rebelião), a autonomia (que neste artigo definimos como liberdade) é um pressuposto que leva à autolibertação tanto do pensamento colonial quanto decolonial? Essa liberdade é um pressuposto importante no processo de desaprender para aprender. Autonomia implica vontade, dignidade, liberdade, razão, poder de romper com paradigmas tradicionais em busca de novos, que proporcionem a reescrita da diegese educacional ampliando o debate em torno das convicções e práticas educacionais (ou do ensino).

A insurgência e resistência no pensamento freiriano compõem propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória uma vez que o despontar do pensamento dos colonizados, que havia sido suprimido sob o julgo do eurocentrismo, se constitui como uma nova categoria epistemológica e capaz de proporcionar a reescrita da diegese educacional enquanto projeto político que almeja a ruptura com as muitas maneiras de opressão e dominação das várias nuances do colonialismo, amplificando o debate em torno das convicções e práticas educacionais que beneficiem a autonomia, a dignidade e a liberdade (LEGRAMANDI; GOMES, 2019, p. 29).

É por meio da autonomia do pensamento que é possível compreendermos novos contextos, mundos, realidades e saberes. A autonomia não é criação de um autor ou pensador. É um princípio que rege a vida e a razão humana. Neste sentido, Botton (2005) descreve que autonomia é um princípio constituído sob dois fundamentos: o dignidade da natureza humana (vida) e de toda a natureza racional (razão).

O princípio de autonomia revela assim o mais alto valor do ser humano na capacidade que ele tem de ser tanto soberano quando súdito de si mesmo, e, disto resulta que, a cada ser humano é atribuído um valor único e incondicional, de maneira que a “Autonomia é pois o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional” (BOTTON, 2005, p. 7).

Entendemos que a autonomia dá ao docente a liberdade, a capacidade e a soberania de autolibertação de conceitos, estruturas, pensamentos dominantes e coloniais; que é preciso nascer uma nova concepção, novo paradigma, um novo olhar, uma nova perspectiva de mundo e do conhecimento, onde o questionamento é necessário para rupturas com antigos conhecimentos para adesão de novos, e destacamos como um novo pensamento o modo de ver decolonial, que pode ser aplicado em todos os contextos, ramificações, interdisciplinaridade, seja intrínseca ou extrinsecamente, na ciência da educação, com o objetivo de construí-la, aperfeiçoá-la, e, assim, colaborar na esfera intelectual, política, social e científico, em busca do bem comum. É necessário que, por intermédio da autonomia, aconteça o chamado “giro ou virada decolonial”, que outorga ao docente o poder livre de construir ou iniciar um processo de autolibertação do pensamento eurocêntrico e velhos conceitos e práticas repetitivas. Para Preto *et al.* (2016), essa virada implica em “[...] promover uma descolonização que envolva o conhecimento, o pensamento e o saber para um resgate de povos que tiveram suas culturas suprimidas ao longo de diversas colonizações [...]” (p. 5).

Neste sentido, afirma-se que a decolonização do conhecimento pode ser possível mediante a autolibertação

que o princípio da autonomia em si, ou em tese, proporciona. Penteado (2018), em sua obra *Autonomia do professor: uma perspectiva interdisciplinar para a cultura do cuidado docente*, aborda o pensamento de Contreras (2002) quanto à importância da autonomia e da perspectiva interdisciplinar, bem como a importância do seu papel na sociedade:

A autonomia e o controle do professor são elementos essenciais para pensar o contexto educacional, a prática profissional docente, as condições em que o trabalho docente se desenvolve, as políticas de educação, a relação do trabalhador professor com a sociedade e os modos dela conceber o papel do professor na educação, com destaque para a discussão da profissionalização docente (CONTRERAS *apud* PENTEADO, 2018. p. 243).

A autonomia do professor é importante, pois ela é um pressuposto que, aliada a ética, pode ser utilizada como elemento essencial para contribuir com a revisão profunda do que compõe o ensino marcadamente de matriz colonial. Assim, esses dois elementos, utilizados sob o prisma do ensino decolonial, aprimoram o ensino e combatem a permanência de modos de neocolonização, o que se pode identificar como a colonialidade do saber. Nesse sentido, entendemos que a decolonialidade

[...] designa o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade. De outra forma, decolonialidade refere-se ao esforço por “transgredir, espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade” [...] (NETO, 2015, p. 14).

Diante do exposto, é evidente que passa a existir os questionamentos. Por exemplo: Qual a relação entre a autonomia e o pensamento decolonial? Ambas estão imbricadas e convergem para a possibilidade de construção de um outro horizonte, tanto do campo político, econômico quanto da própria área da educação, e, por conseguinte, repensar os próprios processos formativos de professores. Necessário é que o docente tenha a conscientização da sua importância tanto em sala de aula, na sociedade, quanto para a comunidade intelectual, e que é preciso usar, de modo ostensivo, o princípio da autonomia para romper com velhos paradigmas e o pensamento colonial. Ou seja, desaprender para aprender. Paulo Freire (2006) exorta-nos a rompermos, ou melhor, a “[...] ultrapassarmos a esfera espontânea da realidade para chegarmos a uma esfera crítica” (p. 30).

Já para Contreras (2002), a autonomia requer uma reformulação nas relações e construções, tanto de vínculos entre os professores e a sociedade quanto de uma reformulação e construção do próprio pensamento da prática do ensino. As reformulações nas relações e construções do pensamento libertário podem contribuir se forem contempladas em políticas educacionais que permitam a revisão e a assunção dos profissionais da educação ao lugar de intelectuais que pensam desde a ação docente. Singularmente, o docente rompe com os velhos paradigmas e pensamentos herdados da colonização. Nessa mesma direção Freire (2006) descreve: “A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (p. 30). Cada ação pedagógica ou prática que possa evidenciar a importância da educação para a melhoria da sociedade, sempre será admirável. É necessário que o profissional docente tenha essa noção de autoconhecimento.

Em que pese, a autonomia do professor se faz importante e necessária na medida em que vem revestida da responsabilidade moral, intelectual e social. Neste sentido, apontamos a ética no contexto da autonomia do docente na direção de que possibilita ao educador, em determinadas situações, ser mediador na solução de demandas decorrentes da atividade docente. Algumas decisões, como aprovar ou reprovar determinado aluno, podem ser nocivas se não forem observadas as regras institucionais, seguir o bom senso e a preservação da justiça. Na autonomia do professor ante a sua profissão, “quer seja na gestão de conteúdos ou na gestão das classes”, Gauthier *et al.* (2003) escrevem:

[...] o contrário do reservatório de conhecimentos do ensino, que engloba todos os saberes dos professores, o repertório de conhecimentos diz respeito unicamente à parte formalizável do

saber docente oriunda do exercício cotidiano do magistério em sala de aula. A importância de constituir um tal repertório reside na capacidade de revelar e de validar o saber experiencial dos bons professores a fim de torná-lo público e acessível (p. 179).

Residem dentro da profissão os aspectos pessoais (compromissos moral e ético) e sociais (de relacionamento e dos valores que os guiam). Ou seja, consiste em uma questão humana, e não técnica, pois, na medida em que o docente passa a negociar com o seu contexto de atuação, e com rupturas de paradigmas (sejam políticas, sociais, econômicas e educacionais), delibera conscientemente sobre seus juízos e valores, que acreditamos serem benéficos para sua própria formação quanto para o ensino-aprendizagem. Diante dessas reflexões, cabe ao professor buscar a convergência e a colaboração dessa dicotomia no ambiente escolar. Tardif (2002) destaca: “Nesse sentido, a transmissão da matéria e a gestão das interações não constituem elementos entre outros do trabalho docente, mas o próprio cerne da profissão” (p. 219). Em outras palavras, o professor precisa saber gerir esses dois pressupostos. Para que o docente obtenha êxito neste desafio, é preciso utilizar os dois princípios, a saber: a autonomia e a ética de maneira decolonial e, assim, promover uma revolução que privilegie a autolibertação.

3 A autonomia do professor como princípio de autolibertação do saber colonial

A relação da autonomia entre o professor no contexto da prática do ensino, ou no processo de aprendizagem, pode ser compreendida de diversas maneiras, inclusive do ponto de vista decolonial. Neste tópico abordaremos alguns autores que expressam suas ideias sobre a importância da autonomia docente no exercício da sua profissão. Concomitantemente, apresentaremos a sua interligação com a doutrina decolonial, seja em uma conexão direta ou indireta com o saber libertário. Neste sentido, faz-se necessária que essa autonomia seja também pautada na doutrina decolonial.

A definição da autonomia, segundo o Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (FERREIRA, 1986), pode apresentar os seguintes significados: “[...] Faculdade de se governar por si mesmo; direito ou faculdade de se reger (uma nação) por si próprio; liberdade ou independência moral ou intelectual; propriedade pela qual o homem pretende escolher as leis que regem sua conduta” (p. 203).

Postula-se a autonomia da emancipação como um processo coletivo de transformações sociais fundamentado na ideia de trabalho docente como intelectual crítico. A autonomia é concebida como possibilidade e atributo que pode ser desenvolvido pelo professor em sua prática docente; exercício de desenvolvimento da responsabilidade que mobiliza o campo individual, mas encontra seu sentido no trabalho coletivo com o outro.

É inegável que Paulo Freire (2006) defende que a autonomia como emancipação nos leva a um pensamento crítico e a uma autolibertação de valores, ideias, ensinamentos e velhas doutrinas. Contreras (2002) ainda afirma e “profetiza” que a autonomia é uma convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores (formação) e das escolas (lugar de ensino) virá de um processo democrático da educação, com o intuito de, conjuntamente, construir a autonomia profissional e a social.

A autonomia não é um chamado à autocomplacência, nem tampouco ao individualismo competitivo, mas à convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional juntamente com a autonomia social (CONTRERAS, 2002, p. 302).

Para Contreras (2002), a importância da autonomia tem início na superação do fazer instrumental e do profissionalismo docente, em que a profissionalização da docência toma por base um domínio técnico, que são as habilidades ou repertório dos saberes teóricos. O autor advoga que é uma procura e prática contínua, na qual o professor se abre para a compreensão e a reconstrução da identidade profissional. Para almejar uma relação de

autonomia, é preciso que a educação tenha uma característica que não seja autoritária para que a autonomia seja vista como decisão reflexiva e como uma construção contínua de autoconhecimento (que entendemos neste artigo de autolibertação). Sem autonomia não é possível chegar até a autolibertação.

Valorizar a importância educacional de uma determinada prática está valorizando o que isso implica para nós. Assim, o processo de autoconhecimento profissional nasce e retorna ao contexto de relacionamentos em que tentamos desenvolver nossas próprias convicções e recursos como profissionais da educação (CONTRERAS, 2002, p. 157).

Segundo Contreras (2002), a autonomia não pode ser analisada por uma perspectiva individualista ou psicologista, como se fosse uma capacidade que os indivíduos possuem. Ou seja, não se nasce com autonomia, se adquire. “[...] a autonomia não pode ser analisada de uma perspectiva individualista ou psicologista, como se fosse uma capacidade que os indivíduos possuem” (CONTRERAS, 2002, p. 215). Na concepção do autor supracitado, ela é um exercício contínuo de intervenção nos contextos sociais da prática, quando as decisões são fruto de reflexões sobre as ações, como o é no modelo do profissional reflexivo. Não se deve, todavia, conceber as situações em relação às quais o professor reflete e delibera como estáticas, justamente por serem realizações humanas.

Há a necessidade do diálogo não impositivo que vise à compreensão do aluno em relação às pretensões educativas e à necessidade de assumir o protagonismo de sua vida e de seu aprendizado; e do professor em relação ao entendimento das perspectivas e circunstâncias de seus alunos, de seus colegas e de outros setores da sociedade. É importante frisar que o debate sobre a autonomia no trabalho docente não pode ser conduzido de forma descontextualizada. A autonomia, nesse sentido, está sempre vinculada desde onde e com quem se constrói as relações, e, no caso da docência, é na escola e no espaço da sala de aula que se vive intensamente a experiência de tomar decisões.

Na perspectiva de Freire (2003), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (p. 47), e o conhecimento precisa ser vivido e testemunhado pelo agente pedagógico. O professor necessita insistir no seu próprio processo de aprendizagem, e refletir que ensinar não é transferir conhecimento, levando-o a pensar sobre a sua compreensão de educação e autonomia para que se estabeleçam as propriedades do processo pedagógico. Para o professor, a educação deve ser, acima de tudo, uma observação permanente para modificar a sua atitude, ou seja, o professor também aprende no contínuo do seu exercício. É nesse contexto que a autonomia do professor faz-se importante na perspectiva do ambiente de aprendizagem, e porque não dizer, também, na perspectiva decolonizadora do saber? Notemos que com essas abordagens no campo educacional apontamos a importância da autonomia do professor dentro do seu contexto, que envolve não somente os processos atinentes ao ensino e à aprendizagem voltados aos alunos, mas também ao próprio processo de aprendizagem do professor e de sua concepção sobre a temática. É evidente aqui, igualmente, a necessidade da relação entre professor e aluno de forma ética, racional e respeitosa, para que haja sucesso da atividade educacional. Neste sentido, Monteiro *et al.* (2010) asseveram que

O conceito de sujeito autônomo, portanto, envolve a ideia de responsabilidade social, pois requer compromisso daqueles que participam do processo decisório com questões que vão além de seus próprios interesses. Por isso, longe de ser um empreendimento individual, a atitude autônoma necessita estar vinculada a uma sensibilidade capaz de entender o outro e com disposição para a busca do consenso social (p. 119).

O professor precisa acreditar na educação e ter convicção de que ela pode mudar a sociedade e que ele tem papel fundamental na construção dessa, influenciando na maneira de pensar e agir dos educandos. Os alunos têm direito a ter uma educação prazerosa e de qualidade. Para que o ensino seja prazeroso e alcance seus objetivos, não se pode pensar em apenas ensinar o conteúdo de determinada matéria, mas é necessário investir no educando para que ele se desenvolva, tornando-se crítico diante do que vê e lê. Esse espírito crítico, alinhado com a autonomia e

ética, faz com que, no meio de um ambiente de pensamento opressor, venha a acontecer uma revolução no processo que busca transcender historicamente a colonialidade e olhar sob outro prisma. O professor prepara o seu aluno para a vida além da sala de aula. O professor conecta o aluno à vida em sociedade por meio do ensino, de modo que a autonomia é primordial para essa conexão, pois o professor precisa gerar, pelo princípio da autonomia, a revolução de autolibertação na mente e coração do seu aluno, sendo um canal, um caminho, uma ponte que possa promover liberdade no pensamento e vontade de trilhar e conhecer outros saberes. Finalizamos este tópico destacando a autonomia e o protagonismo docente e o desafio de colocar a gestão do processo autoformativo nas mãos do educador. Assim ensinam Silva e Machado (2018) ao descreverem um dos princípios que regem um trabalho formativo e autoformativo em uma rede municipal de ensino:

Autonomia e protagonismo docente: A gestão do processo auto formativo nas mãos dos docentes, tendo como desafio maior a ideia de colocar-se a serviço. O papel das mantenedoras das redes, neste caso, não seria de conduzir os processos, mas o de instrumentalizar, auxiliar e subsidiar, colocando-se a serviço da proposta em que o protagonismo é dos docentes. Este lugar precisa ser repensado, reestruturado e recolocado em outra posição. Só este movimento já implica, por parte de gestores e assessores, um ato descolonizador de mentes e corpos, pois é preciso reverter a situação para a perspectiva de quem se coloca a serviço, de quem escuta e executa a escuta. Esse protagonismo docente é concebido desde a escola, com as escolas próximas, na rede e quiçá para além da rede, alavancando a ideia da formação em cooperação sem fronteiras. A criação de comissões, coordenações e estratégias de garantia de autonomia são fundamentais para que o processo mobilizador seja eficiente na efetivação deste protagonismo vivido de forma radicalizada (Vaillant, 2014), em que as pequenas experiências possam ser referência para aperfeiçoar novas/outras. Nesse sentido, ninguém tem a(s) resposta(s), todos(as) as estão construindo (p. 110).

Advogamos que, na circunstância e interligação sob a perspectiva decolonial, é necessário que o educador, além de saber o valor e a importância da autonomia e da ética no contexto de ensino-aprendizagem, compreenda a necessidade “de um modo outro de ver a ciência da educação” e os seus meios tradicionais de ensino. Que o docente não tenha receio de usar a crítica para se autolibertar. Sem ela, não podemos exercer “um modo outro de ver”; nos referimos, aqui, ao pensamento decolonial.

4 A importância da ética no ambiente de aprendizagem sob o contexto decolonial

Afinal, o que é ética? Qual a importância dela no ambiente de aprendizagem? Existe relação da ética com o pensamento decolonial? Respondendo a segunda indagação, acreditamos que sim. Ética tem total conexão com o pensamento decolonial. Cortella (2010) nos apresenta a seguinte definição: “A ética é o conjunto de princípios e valores da nossa conduta na vida junta. Portanto, ética é o que faz a fronteira entre o que a natureza manda e o que nós decidimos. A ética é aquilo que orienta a sua capacidade de decidir, julgar, avaliar” (p. 106). É necessário compreender que discorrer sobre ética no contexto de ensino-aprendizagem é importante em virtude da sua relevância para a educação, e que colabora para reger e tornar a sala de aula um lugar harmônico, que contribui para o fluir do ensino e da aprendizagem. Logo, quando se fala de ética tratamos do como viver com o outro, diferente, porém, não um estranho, mas alguém que, de certa forma, anda conosco, como afirma Cortella (2010): “ser humano é ser junto” (p. 117), e segue: “a ética não olha apenas para o interesse de uma pessoa, ela olha para o interesse de um grupo (p. 106); em outras palavras, para uma coletividade visando o bem comum. A ética na educação é necessária, pois visa a contribuir para uma melhor aprendizagem no contexto educacional, de modo que os relacionamentos sejam saudáveis, tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Será, porém, que realmente se entende o que isso significa? Será que se observa esse importante instrumento que contribui para a aprendizagem? Ou fica a preocupação somente desde o campo teórico? Quando a ética é associada à comunicação da educação, logo pensa-se na conduta do professor em relação a seus educandos.

A ética gira em todos os princípios e valores que norteiam a ação humana, estabelecendo regras para o bem comum, tanto no individual quanto no coletivo, estabelecendo, assim, princípios gerais. Neste contexto, sua interligação com o pensamento decolonizador é inevitável, pois, assim como a autonomia pode ser um pressuposto para a autolibertação do saber, a ética também pode e, ousamos em afirmar, deve. A ética e a autonomia no ambiente de sala de aula e ensino-aprendizagem devem andar juntas, visando a promover um conhecimento decolonial. O saber e as regras objetivam a harmonia em sala de aula entre professor, aluno e instituição, entre professor e aluno e entre os alunos.

O princípio da ética é necessário no ambiente de ensino-aprendizagem por também ser um fundamento que facilita a relação aluno e professor em busca de novos saberes, não anulando os outros já existentes. No caso, a educação gira em torno dos alunos. Esse ambiente é extremamente positivo para que o ensino seja produtivo e se obtenha o êxito nos processos de ensino e de aprendizagem. “Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 1996, p. 25). Compreender que: “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética” (FREIRE, 1996 p. 16). Ou seja, ensinar exige estética e ética.

A ética precisa ser trabalhada no ambiente escolar para que os alunos possam conviver de forma respeitosa e “saudável”, para que entendam o processo de que no convívio social há prioridade de estar bem e viver bem não só individualmente, mas coletivamente. É importante frisar que tanto os professores quanto os alunos precisam entender o valor da ética; precisam aprender e, principalmente, vivenciar para ter êxito em suas relações humanas.

5 A autonomia e ética docente como ferramentas da educação e decolonização

Segundo Castoriadis (1991), a autonomia é o pressuposto, e, ao mesmo tempo, o resultado da ética, e, portanto, só pode ser definida na relação social. “Não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos, e a sua realização só pode conceber-se como empreitada coletiva. (CASTORIADIS, 1991, p. 130)”. É pacífico o entendimento de que o professor precisa trabalhar com autonomia e esforça-se para que ela não se perca com o passar do tempo e suas adversidades. Seja nas relações com os educandos, na postura do professor em sala, no chamar a atenção nas conversas, no relacionamento com os profissionais da escola ou na forma como se comporta na coletividade, a ética se faz presente como algo fundamental na relação entre aluno e professor.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão (FREIRE, 1996, p. 25).

A autonomia docente em sala de aula necessita estar pautada na ética, pois uma autonomia sem ética pode prejudicar tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem. O ambiente da sala de aula sem o ingrediente ético adoce o processo de aprendizado e não colabora para sua eficácia e para seu desenvolvimento adequado.

Dentro da linguagem da ética estão contidas posturas bem-definidas, pois os professores, de certa forma, tornam-se modelos para os seus alunos. O professor não pode pensar no aluno apenas em sala de aula, visando somente às notas para serem aprovados em sua matéria. Podemos afirmar que princípios éticos expressos, por exemplo, pela atitude empática, representam a aquisição de um tipo de conhecimento. É esperado que todo conhecimento aprendido se traduza em atitude. O ambiente de sala de aula, pautado pela ação da ética entre os dois atores, é fundamental para que haja sucesso na atividade docente de modo a estabelecer uma educação inovadora e de qualidade. A relação entre esses dois agentes, baseada no respeito mútuo, na ética, na fraternidade e na justiça, fortalece o contrato estabelecido que busca contribuir para o ensino socioeducativos.

Compreender o que é o ensinar é determinante para obtermos respostas para a indagação deste tópico. Segundo Freire (1996), um bom professor não transfere conhecimento, mas cria possibilidade para a produção e construção do ensino. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 21). O professor precisa desenvolver o conhecimento dando ênfase às experiências que vêm com a prática, e exigir de si próprio novas definições na sua profissão para que não perca a autonomia. Os questionamentos das transformações que ocorrem com sua identidade com o passar dos anos, acontecem pela maneira como exerce seu trabalho em razão das ações surgidas a partir das experiências, tendo o social como base.

É preciso que haja um regresso dos professores ao centro das preocupações e das políticas que, em tese, podem viabilizar e melhor estruturar o sistema de ensino, bem como na formação do professor, e, logo, proporcionar as melhorias aos processos de ensino. “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 17). Advogamos que passar a formação de professores para dentro da profissão, necessita de regressos e encontros com a história e com os saberes decolonizadores.

Não obstante, nesta linha o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos. Segundo a autora, o saber docente é nutrido tanto pelo conhecimento teórico quanto pela prática de ensino. Um não anula o outro, sendo essa dicotomia uns dos pressupostos para a formação de um bom professor. A crítica é fundamental para o processo de ensino, e, nesta perspectiva, podemos afirmar que existe um fio condutor que liga ao pensamento decolonial no ensino-aprendizagem.

6 Considerações finais

Este trabalho objetivou evidenciar a importância da autonomia e da ética docente sob a perspectiva decolonial no contexto de ensino e aprendizagem, com o intuito de contribuir para o melhor desenvolvimento do processo de ensino, tanto no contexto escolar quanto fora. Também identificou-se que a ética e o pensamento de autolibertação (decolonial) mostram-se interligados, quando olhamos da perspectiva de um outro modo de ver. Neste sentido, destacamos que a autonomia e a ética são princípios importantes para o ensino-aprendizagem, e que, se revisitados em suas concepções primeiras, podem inspirar posturas que rompam com modos de ver que limitam e aprisionam o pensamento, indicando, paradoxalmente, uma contradição ao pensamento moderno ocidental, que prega justamente o avanço da ciência pela substituição, ruptura ou evolução do avanço da ciência.

Esta pesquisa destacou que no campo da educação se necessita de bons profissionais com conhecimento teórico, experiência, ética e autonomia, que se envolvam na busca de cumprir regras que trarão benefícios à sociedade por meio do ensino. Salientou-se que a ética é importante, pois colabora para com uma educação comprometida, de qualidade, capaz de formar cidadãos com responsabilidade, princípios e valores. O docente como mediador dos conhecimentos transmitidos aos alunos, possui a responsabilidade de instigar e estimular a aprendizagem dos mesmos por intermédio da interação, promovendo a aquisição e a construção de novos saberes.

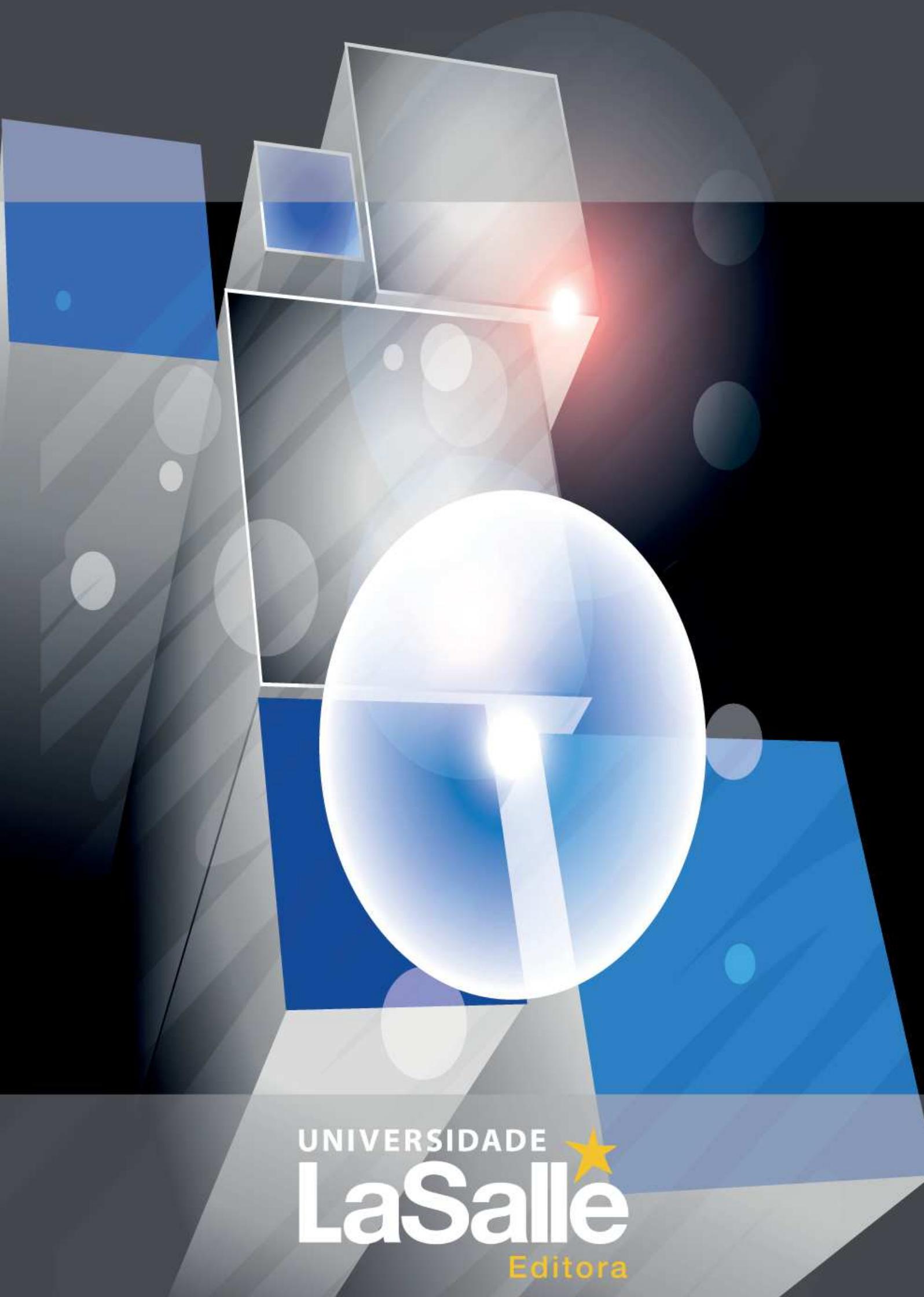
O texto relatou que quando os profissionais da educação visam o ensino, e trabalham para o bem comum, olhando seu aluno como ser humano individual, contribuem de forma inequívoca para a sociedade. Os professores, comprometidos com o saber e a prática docente, são influência direta na vida dos seus alunos, na transformação da sociedade e para o avanço da ciência.

O estudo permitiu apontar para o fato de que quanto mais o professor for valorizado como intelectual no ato da docência, exercendo a profissão docente com autonomia, orientado por princípios éticos, aponta-se para uma educação que privilegia o valor daquele a quem ela se dirige; uma educação que valoriza a vida e a existência em sua plenitude

Por fim, defende-se que o professor é figura necessária para a construção de uma sociedade mais humana e igualitária e que a educação é uma ferramenta imprescindível para a sociedade, tendo em vista que a educação não é isolada dos contextos políticos, sociais e econômicos e que está comprometida com uma estrutura que demanda muita compreensão e uma particularidade dicotômica entre a autonomia e a ética, com a identidade profissional do professor no ambiente de ensino e saberes decoloniais.

Referências

- AGUIAR, D. C. V. **A docência e autonomia no cotidiano escolar**. 2019. 166 f.: il. color. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.
- BOTTON, A. M. **Autonomia da vontade e interesse moral em Kant**. 2005. 101 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.
- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- CORTELLA, M. S. **Qual é a tua obra?** Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GAUTHIER, C.; *Et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- LEGRAMANDI, A. B.; GOMES, M. T. Insurgência e resistência no pensamento freireano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 24-32, jan./abr. 2019.
- MONTEIRO, M. A. A. *et al.* Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 117-130, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v12n3/1983-2117-epec-12-03-00117.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- NETO, J. C. da M. **Educação popular e pensamento descolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borba**. 2015. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, 2015.
- NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- PENTEADO, R. Z. Uma perspectiva interdisciplinar para a cultura do cuidado docente. **Pluralidades e (des)qualificações**, v. 20, n. 1, 2018.
- PRETO, F. F.; *Et al.* **Da colonização à decolonização**: conhecimento, pensamento e saber. SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE – SEFIC, 7. 2016, Canoas, RS, 17 a 21 de outubro de 2016.
- SILVA, G. F. da.; MACHADO, J. A. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Ibero-Americana de Educação**, Madri, Espanha, v. 77, n. 2, p. 95-111, 2018.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.



UNIVERSIDADE 
LaSalle
Editora