

Organizadores:

Rosenilde Nogueira Paniago
Leia Adriana da Silva Santiago
Iraci Balbina Gonçalves Silva
Calixto Junior de Souza

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Formação de Professores e Didática em tempos de pandemia

Volume I



II Seminário Internacional de Formação de Professores

Volume 1

**Formação de Professores e Didática
em tempos de pandemia**

**Rosenilde Nogueira Paniago
Leia Adriana da Silva Santiago
Iraci Balbina Gonçalves Silva
Calixto Junior de Souza
(Organizadores)**

II Seminário Internacional de Formação de Professores

Volume 1

**Formação de Professores e Didática
em tempos de pandemia**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Rosenilde Nogueira Paniago; Leia Adriana da Silva Santiago; Iraci Balbina Gonçalves Silva; Calixto Junior de Souza [Orgs.]

II Seminário Internacional de Formação de Professores. Formação de Professores e Didática em tempos de pandemia. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 316p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-521-9 [Digital]

1. Formação de professores. 2. Didática. 3. Seminário. 4. Educação em tempos de pandemia. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

Sumário

9 **Apresentação**
Os organizadores

15 **Prefácio**
Fabiano Guimarães

MESAS REDONDAS

Parte I - A Pesquisa no Ensino das Ciências Humanas

21 **1. Los retos de la investigación en la enseñanza de las ciencias sociales**
Antoni Santisteban

41 **2. Las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales y humanas en Argentina**
Miguel Angel Jara

59 **3. La formación del profesorado de ciencias sociales. Una mirada sociocrítica**
Martha Cecilia Gutiérrez G

Parte II - Pesquisa no Ensino das Ciências da Natureza e Matemática

71 **4. O que investigam os pesquisadores da área de ensino das ciências da natureza?**
Agustina Rosa Echeverría

81 **5. Ao mestre com carinho: diálogos entre ciência, arte, formação e ensino**

Denise Figueira-Oliveira, Maylta Brandão dos Anjos e Giselle Rôças

101 **6. Podcast: possibilidades e vantagens para a divulgação científica no Ensino**

Francisco Edilson de Sousa França, Risolene Silva de Sousa, Patrícia Macedo de Castro e Ivanise Maria Rizzatti

Parte III – A pesquisa no ensino da Educação infantil e anos iniciais

119 **7. Nós decidimos sobre a nossa formação: professores da educação infantil e necessidades formativas em pesquisa na UFMT/UFR**

Simone Albuquerque da Rocha, Rosana Maria Martins, Andreia Cristiane de Oliveira e Jéssica Lorryne Ananias da Silva

135 **8. Universidade e educação infantil: a pesquisa como ação política em defesa dos direitos da criança**

Ivone Garcia Barbosa

151 **9. A pesquisa no processo formativo de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**

Sangelita Miranda Franco Mariano e Fátima Suely Ribeiro Cunha

Parte IV - O Estágio Curricular Supervisionado e o Residência Pedagógica: a formação pela pesquisa e os desafios na educação do século XXI

- 167** 10. Estágios na formação de professores como enfrentamento dos desafios do século XXI
Magali Aparecida Silvestre
- 183** 11. O Residência Pedagógica e o Estágio Curricular baseado na pesquisa: itinerários formativos nas Licenciaturas do IF Goiano
Rosenilde Nogueira Paniago
- 199** 12. O Programa de Residência Pedagógica no contexto pandêmico: experiências formativas pelo viés da pesquisa
Patrícia Gouvêa Nunes

Parte V – Reflexões resultantes de pesquisas apresentadas

- 217** 13. Reflexões sobre a prática pedagógica na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para uma formação emancipatória fundamentada em Paulo Freire
Iasmim Ferreira da Silva, Cinthia Maria Felício e Paulo Vitor Teodoro de Souza
- 231** 14. A inclusão escolar de uma instituição do sudoeste goiano em tempos de pandemia: possibilidades, avanços e desafios
Calixto Júnior de Souza

- 245** **15. Gestão e Organização escolar no contexto pandêmico da covid-19**
Renata Silva Pamplona, Ana Luiza Martins Arantes,
João Victor Ferreira dos Santos e Victor Hugo
Confessor Almeida
- 259** **16. O Sociointeracionismo de Vygotsky no planejamento do currículo integrado**
Lilian Gobbi Dutra Medeiros, Márcia de Souza
Oliveira Paes Leme Alberto, Elisângela Ladeira de
Moura Andrade e Léia Adriana da Silva Santiago
- 273** **17. A inter-relação da Ciência e corporeidade na Educação Física nas vozes dos professores na escola do campo**
Carolina Nascimento de Jesus, Rosenilde Nogueira
Paniago e Patrícia Gouvêa Nunes
- 293** **18. Inclusão escolar na educação profissional e tecnológica: A Experiência do Produto Educacional Aplicado em um Instituto Federal**
Cícero Batista dos Santos Lima, Reinaldo Araujo
Gregoldo, Letícia Valvassore Rodrigues e Marco
Antônio de Carvalho
- 307** **Notas sobre as autoras e os autores**

Apresentação

Os textos que compõem esta obra resultam de pesquisas e reflexões apresentadas durante o II Seminário¹ Internacional de Formação de Professores, realizado pelo Instituto Federal Goiano. Com o tema “Formação de Professores: Didática em tempos de Pandemia”, o evento teve como objetivos: contribuir com a melhoria da qualidade do processo de formação de professores e de ensino-aprendizagem na educação básica, especialmente da rede pública, na região do Sudoeste goiano; oportunizar reflexões sobre as possibilidades de investigações no ensino das distintas ciências em espaços formais e não formais de educação, onde os profissionais do ensino têm atuado; e socializar os resultados de pesquisas e/ou relato de experiências realizadas pelos estudantes do Curso de Pós-graduação lato *Sensu* em Formação de Professores e Práticas Educativas.

É importante ressaltar que pesquisadores de várias unidades do Instituto Federal Goiano há alguns anos se uniram com o firme propósito de consolidar a pesquisa na área do ensino e educação e elaborar uma proposta de curso de Pós-graduação, iniciando com a oferta de uma especialização em Formação de Professores e Práticas Educativas em quatro *Campi* do IF Goiano. Para tanto, uma das estratégias foi a proposição do Seminário Internacional de Formação de Professores, evento que conta, desde a primeira versão, com a participação de alunos de cursos de Licenciaturas e Pós-graduação, profissionais do magistério da educação básica e superior em suas várias modalidades de ensino, das redes municipais e estaduais. O evento sempre conta com a parceria de professores brasileiros, espanhóis, argentinos e portugueses.

¹ O II Seminário Internacional de Formação de Professores foi realizado junto com o IV Encontro de Licenciaturas e Pesquisa em Educação (ELPED), IV Seminário do Programa Residência Pedagógica (PRP) e VI Seminário do Programa de Iniciação à Docência (Pibid).

De forma que a realização do Seminário Internacional de Formação de Professores tem contribuído para o avanço da pesquisa na área da educação e/ou ensino, para a implementação de novos projetos de pesquisa, bem como está contribuindo para consolidar as já existentes entre as instituições promotoras e outras participantes, como a Universidade do Minho, Portugal, Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha e demais instituições das quais os palestrantes fazem parte. Inclusive, os resultados das pesquisas e reflexões apresentados no I Seminário Internacional de Formação de professores foram socializados na *Ciclo Revista*²: experiências em Formação no IF Goiano, volume 04, n.1, contando com participação dos professores palestrantes e pesquisadores participantes do evento.

Para esta versão, os textos aqui apresentados decorrem dos debates realizados nas mesas redondas e de pesquisas e reflexões de várias áreas de conhecimentos, sendo organizados em cinco partes; as quatro primeiras tratam das reflexões abordadas nas mesas redondas e na quinta são apresentadas experiências e pesquisas por professores e discentes do IF Goiano.

A Parte I, na Mesa redonda “Pesquisa no ensino das Ciências Humanas” foram abordadas as reflexões acerca de distintas possibilidades de investigações sobre o ensino e a didática da História, Geografia, Filosofia e Sociologia, desenvolvidas na Argentina, na Colômbia e na Espanha e exemplificadas nas propostas expostas pelos professores Miguel Ángel Jara, da Universidade Nacional de Comahue, Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo, da Universidade Tecnológica de Pereira e Antoni Santisteban Fernández, da Universidade Autônoma de Barcelona.

Miguel Ángel Jara compartilhou alguns componentes do mundo complexo e dinâmico da pesquisa na Argentina, descrevendo algumas das questões e problemas que têm marcado o desenvolvimento de linhas ou áreas de pesquisa clássicas e novas, produzidas nos últimos trinta anos. São investigações que se situam

² Ver em <https://periodicos.ifgoiano.edu.br/index.php/ciclo/issue/view/60/49>.

em contextos sociopolíticos e culturais específicos e revelam preocupações de época e interesses educacionais situados, com questionamentos atualizados em relação ao problema que está sendo investigado a partir de perspectivas teórico-metodológicas renovadas.

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo reflete sobre os propósitos que norteiam a formação inicial e continuada de professores de ciências sociais nos diferentes níveis de ensino, através de pesquisas desenvolvidas pelo grupo de investigação em Educação e Desenvolvimento Humano (EDHU) da Universidade Tecnológica de Pereira/Colômbia, com professores que cursam o bacharelado, o mestrado em educação, bem como o doutorado em Didática desta Universidade.

Antoni Santisteban Fernández busca responder a três questões relacionadas ao futuro da pesquisa em ensino e aprendizagem de história e ciências sociais, com o foco da análise pautado na necessidade de colocar a pesquisa a serviço da cultura democrática e da educação para a justiça social. A pretensão foi traçar algumas paisagens ou alguns horizontes relacionados a três aspectos gerais que determinam a pesquisa. Os dois primeiros referem-se aos objetivos da pesquisa e pretendem ser uma declaração de princípios, e o terceiro enfoca desafios específicos para o futuro.

A parte II, na Mesa redonda “A Pesquisa no Ensino das Ciências da Natureza”, são abordadas reflexões sobre as possibilidades de investigações sobre o ensino de Ciências da Natureza. As professoras Denise Figueira-Oliveira, Maylta Brandão dos Anjos e Giselle Rôças do grupo de pesquisa Ciência, Arte, Formação e Ensino (CAFE), Ensino de Ciências e Educação Física do Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ - Nilópolis, apresentam as experiências de pesquisa desenvolvidas na linha de pesquisa, Formação de Professores de Ciências. Os professores Francisco Edilson de Sousa França, Risolene Silva de Sousa, Patrícia Macedo de Castro e Ivanise Maria Rizzatti, do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, Universidade Estadual de Roraima, apresentam resultados de pesquisa sobre as possibilidades e vantagens do uso dos podcasts, como recurso para

a Divulgação Científica no ensino. A professora Agustina Rosa Echeverría da Universidade Federal de Goiás aborda a pesquisa na área de Ensino das Ciências da Natureza mostrando as semelhanças e diferenças com outros campos da investigação científica e argumenta a favor da possibilidade de conhecer a realidade e a ciência como produção da consciência humana.

Na parte III, na mesa redonda “Pesquisa no Ensino de Educação Infantil”, são apresentadas discussões sobre possibilidades de pesquisa no ensino da Educação Infantil, com destaque para as experiências do grupo de pesquisa Investigação da Universidade Federal de Rondonópolis, em que Simone Albuquerque da Rocha, Rosana Maria Martins, Andreia Cristiane de Oliveira e Jéssica Lorryne Ananias da Silva, sinalizam os caminhos e experiências desenvolvidas pelo grupo, focando temas relacionados a políticas, programas, projetos e práticas na área de formação de profissionais da educação, em diferentes níveis e modalidades, em Mato Grosso. Destaca-se também, o texto de Ivone Garcia Barbosa, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, em que focaliza a relação entre a pesquisa desenvolvida na Universidade e suas contribuições para o processo de constituição de uma Educação Infantil com qualidade socialmente referenciada e sinaliza a experiência do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC). E, por fim, Sangelita Miranda Franco Mariano e Fátima Suely Ribeiro Cunha do Instituto Federal Goiano, grupo de pesquisa Educação, apresentam investigações realizadas com estudantes do curso de Licenciatura Pedagogia do IF Goiano – Campus Morrinhos, vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Na parte IV, na mesa redonda “O Estágio Curricular Supervisionado e o Residência Pedagógica: a formação pela pesquisa e os desafios na educação do século XXI”, são abordadas reflexões sobre o estágio e o Residência Pedagógica baseada na pesquisa. A professora Magali Aparecida Silvestre, da

Universidade Federal de São Paulo, discorre sobre a importância dos estágios curriculares supervisionados nos processos formativos como espaço de oportunidade de aproximação com a escola de educação básica. Rosenilde Nogueira Paniago, do grupo de pesquisa Educação, IF Goiano, apresenta uma reflexão sobre o itinerário formativo das licenciaturas baseado na pesquisa no contexto da Residência Pedagógica e Estágio Curricular Supervisionado. E Patrícia Gouvêa Nunes, também do Grupo Educação do IF Goiano, discorre sobre o processo de formação dos residentes do Programa de Residência Pedagógica (PRP), IF Goiano, problematizando as possibilidades e desafios de um processo formativo pelo viés da pesquisa no contexto pandêmico da covid-19.

A parte V trata de apresentações resultantes de pesquisas de professores do Instituto Federal Goiano juntamente com alunos de programas de pós-graduação e das Licenciaturas. Iasmim Ferreira da Silva, Cinthia Maria Felicio e Paulo Vitor Teodoro de Souza, apresentam reflexão sobre prática pedagógica na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na perspectiva de Paulo Freire. Calixto Júnior de Souza discorre sobre a inclusão escolar em tempos de pandemia. Renata Silva Pamplona, Ana Luiza Martins, João Victor Ferreira dos Santos e Victor Hugo Almeida abordam a Gestão e organização escolar no contexto pandêmico da covid-19. Lilian Gobbi Dutra Medeiros, Márcia de Souza Oliveira Paes Leme Alberto, Elisângela Ladeira de Moura Andrade e Léia Adriana da Silva Santiago discorrem sobre o Sociointeracionismo de Vygotsky no planejamento do currículo integrado. Carolina Nascimento de Jesus, Rosenilde Nogueira Paniago e Patrícia Gouvêa Nunes abordam a inter-relação da Ciência e corporeidade na Educação Física nas vozes dos professores na escola do campo. E por fim, Cícero Batista dos Santos Lima, Reinaldo Araujo Gregoldo, Letícia Valvassore Rodrigues e Marco Antônio de Carvalho refletem sobre a inclusão escolar na educação profissional e tecnológica por meio de uma experiência com o desenvolvimento de um Produto Educacional.

Os organizadores

Prefácio

A educação e a formação de professores têm demandado novas exigências nas últimas décadas em face das incertezas e mudanças ocorridas na sociedade contemporânea. O desenvolvimento e a própria constituição e construção da sociedade, perpassa pelo processo de ensino - aprendizagem, área da docência. A complexidade vivida desde o dia 30 de janeiro de 2020, causada pelo SARS- CoV-2, o novo coronavírus (COVID-19), traduz-se bem a necessidade de transformação nos processos educativos. A pandemia desvelou fragilidades formativas, principalmente no que tange ao uso das tecnologias, porquanto, de forma brusca e instantânea, os professores foram chamados a materializarem práticas no ensino remoto mediada pelas tecnologias, sem uma formação adequada e, em muitos casos, sem os aparatos tecnológicos para atender a nova demanda. Para Flores (2020, p.3) “A maioria dos países do mundo experimentou um bloqueio total ou parcial sem precedentes que levou ao fechamento imediato de universidades e escolas”, obrigando as instituições a experimentarem os desafios e oportunidades para continuar seu trabalho em tais circunstâncias inusitadas.

Nesse contexto desafiador e incerto, o que já era uma demanda, tornou-se urgente investir na formação de professores pesquisadores, criativos, reflexivos que (res)signifiquem constantemente a sua práxis, utilizem a pesquisa como princípio educativo de modo a contribuir para a formação de estudantes críticos, autônomos e protagonistas na construção de seu conhecimento, que saibam aprender, reaprender e reaprender, sempre que necessário. Me reporto a Demo (1997), quando diz que a pesquisa deve aparecer em qualquer trajeto educativo, em uma perspectiva de que, para educar pela pesquisa, primeiro, é condição

essencial que os professores manejem a pesquisa como princípio científico e educativo.

Assim, é fundamental que os professores realizem a pesquisa de sua prática pedagógica, considerando que tal, como afirma Demo (1991, p.14) “[...] quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar”. Logo em qualquer processo formativo é importante aparecer a pesquisa como princípio educativo, como base de uma proposta emancipatória, que suscita a produção própria e não apenas a reprodução. Para Demo (2009) o professor do futuro é necessariamente um professor pesquisador, um profissional que reconstrói o conhecimento, tanto no cenário da pesquisa, como princípio científico, como do princípio educativo.

Diante do atual cenário, percebo a necessidade e a importância de as instituições de ensino superior investirem na qualidade da formação de professores e em pesquisa sobre os processos de ensino-aprendizagem e seus vários intervenientes, aproximando a academia do mundo do trabalho, motivar e mediar conexões entre as várias profissões (interprofissionalidade), incentivar para a criatividade, a proatividade e o trabalho colaborativo. Isso mostra que o IF Goiano está no caminho certo, considerando que há algum tempo, um grupo de professores de várias unidades, liderados pelas Pró-reitorias de Ensino e de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, se uniu para fortalecer a pesquisa na área de educação de ensino, resultando na produção de pesquisas e realização de eventos, tal como o Seminário Internacional de Formação de Professores, criado com o objetivo de fortalecer uma nova proposta de Mestrado Profissional.

O I Seminário Internacional de Formação de Professores, realizado em Março de 2019 contemplou mais de 1600 participantes entre estudantes de cursos de Licenciaturas e Pós-graduação, profissionais do magistério da educação básica e superior em suas diferentes modalidades de ensino, das redes municipais e estaduais, contando com a participação de educadores teóricos do Brasil, Espanha e de Portugal, evento com 380 trabalhos submetidos, resultantes de experiências e pesquisas que foram publicados na

revista Ciclo do IF Goiano. Já o II Seminário Internacional de Formação de Professores, realizado em junho de 2021 juntamente com o Encontro de Licenciaturas e Pesquisa em Educação (ELPED), contou com 2059 inscritos e com 552 trabalhos submetidos, sendo que alguns comporão a presente obra.

Nas duas versões do evento, foram oportunizados debates e discussões sobre as possibilidades de investigações nas áreas de conhecimento por meio de conferências de abertura, encerramento, mesas redondas, minicursos e socialização de experiências pelos pesquisadores. É notória a contribuição deste evento para o avanço da pesquisa na área da educação contemplando o ensino por parte dos professores e da aprendizagem por partes dos estudantes, para a implementação de novos projetos de pesquisa, bem como para consolidar as parcerias já existentes entre as instituições promotoras e participantes. Temos convicção de que estas pesquisas, parcerias, eventos e trabalhos colaborativos entre instituições, contribuirá para a viabilidade da aprovação do almejado mestrado em formação de professores, pois parte do desenvolvimento e da contribuição que um mestrado deve gerar para a comunidade local, regional, nacional e internacional, o IF Goiano já realiza.

Os textos apresentados nesta obra, traduzem de forma significativa os resultados de parte dos trabalhos, investigações e esforços empregados para a consolidação da pesquisa e melhoria dos processos educativos na educação básica e ensino superior já realizados no IF Goiano. Esta obra contempla pesquisas realizadas no ensino de diferentes áreas do conhecimento tais como: Pesquisa no Ensino das Ciências Humanas, Pesquisa no Ensino das Ciências da Natureza, Pesquisa no ensino da Educação Infantil, Pesquisa no ensino Superior e reflexões acerca do Estágio Curricular Supervisionado como espaço de pesquisa. Tais textos apresentam resultados de pesquisa, experiências e possibilidades de investigações, com foco especial nas questões dos processos de ensino-aprendizagem e seus vários intervenientes, de modo que os

leitores se surpreenderão com a qualidade e o aprofundamento das discussões apresentadas nesta obra.

Por fim, finalizo este Prefácio, agradecendo aos autores pela publicação de suas pesquisas e convido a todos os educadores e pesquisadores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, a visitarem e dialogarem com os autores advindos de vários estados brasileiros, de Portugal, Espanha, Argentina e Colômbia, para que a cada dia mais, nós — os profissionais da educação —, estejamos envolvidos e ávidos para ser professor e não estar professor.

Agradeço ao trabalho e empenho dos professores pesquisadores envolvidos nessa obra, pela parceria e por esta oportunidade de reflexão e de aprendizagem decorrentes da leitura de seus textos.

Fabiano Guimarães

Referências

FLORES, Maria Assunção Flores; Swennen Anja. The COVID-19 pandemic and its effects on teacher education, **European Journal of Teacher Education**, 2020. DOI: 10.1080/02619768.2020.1824253

DEMO, P. **Pesquisa: princípio e educativo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 6 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

Parte I

A pesquisa no ensino das Ciências Humanas

Los retos de la investigación en la enseñanza de las ciencias sociales

Antoni Santisteban

Introducción

En este trabajo intentaré responder a tres preguntas relacionadas con el futuro de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia y de las ciencias sociales (Pagès y Santisteban, 2014; Jara y Santisteban, 2018). El enfoque de mi análisis en este campo científico parte de la necesidad de poner la investigación al servicio de la cultura democrática y la educación para la justicia social (Santisteban, 2017a). No pretendo abarcar todas las líneas de investigación ni ser exhaustivo en tan poco espacio, sino dibujar algunos paisajes o algunos horizontes relativos a tres aspectos generales que condicionan a mi entender la investigación. Los dos primeros hacen referencia a las finalidades de la investigación y pretenden ser una declaración de principios, y el tercero se centra en retos concretos de futuro.

1. ¿Por qué es importante investigar en la enseñanza o el aprendizaje de las ciencias humanas o sociales?

2. ¿Cómo contribuir con nuestra investigación a una enseñanza de las ciencias sociales para el cambio social?

3. ¿Cuáles son los retos actuales más importantes en la investigación en didáctica de las ciencias sociales?

1. ¿Por qué es importante investigar en la enseñanza de las ciencias humanas o sociales?

La respuesta es muy sencilla: para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en esta área de conocimiento. Pero con esta respuesta no basta, ya que cualquier cuestión relacionada con las ciencias humanas comporta una cuestión de valores muy importante. Por este motivo, antes de investigar, hemos de plantearnos algunas preguntas: ¿qué enfoque de las ciencias humanas?, ¿para qué sociedad?, ¿para qué ciudadanía?, ¿una historia que acumule conocimientos sobre el pasado o una historia que ayude a construir un futuro diferente?, ¿una geografía que describa el espacio social o que lo transforme?

El investigador se enfrenta, en primer término, con una cuestión a dilucidar antes de afrontar su investigación, incluso, antes de diseñarla: saber por qué quiere investigar y qué quiere aportar a la educación y a la sociedad. El investigador no es neutral porque la enseñanza de las ciencias sociales no puede ser neutral (Freire, 1970; Dewey, 1995; Ross, 2019; Santisteban, 2019).

Si abrimos un periódico cualquier mañana o lo consultamos por internet o escuchamos la radio o vemos la televisión, comprenderemos por qué es tan importante enseñar y aprender ciencias sociales, ya que las noticias nos muestran situaciones intolerables de racismo, sexismo, homofobia, aporofobia, violencia, exclusión social, injusticias o desigualdades. Ante esta realidad es necesaria una educación basada en problemas sociales. Hemos de plantearnos una pregunta irrenunciable para el profesorado de ciencias sociales: ¿qué está pasando en el mundo y qué estamos enseñando? (Tosar, Santisteban y Pagès, 2018).

La enseñanza de las ciencias sociales basada en problemas sociales tiene sus raíces en las propuestas de Dewey (1995, 2002), realizadas en la primera mitad del siglo XX. Para Dewey el conocimiento se construye a partir de la experiencia, en nuestra interacción con el entorno. Los conflictos y el sentido que las personas damos al cambio social generan emociones, pero también

preguntas y racionalidad para intentar dar una respuesta y comprender la realidad. Así se configuran nuestras ideas y nuestro conocimiento social (Dewey, 2008).

A partir de Dewey el trabajo en las escuelas a partir de problemas sociales siguió dos caminos diferentes, uno basado en la problematización de los contenidos del currículum de ciencias sociales, el otro basado en los conflictos y problemas de actualidad o latentes en nuestra sociedad. La primera línea tiende a desarrollar una metodología aplicable a cualquier contenido de ciencias sociales del currículum, respetando las directrices de este. Aquí situaríamos las situaciones-problema de la tradición francófona (Dalongeville, 2003; De Vecchis y Carmona-Magnaldi, 2002). Y también el laboratorio de historia y ciencias sociales de tradición italiana (Mattozzi, 2002).

Una segunda línea de trabajo propone un currículum alternativo de estudios sociales, basado en temas conflictivos, que implique al alumnado en el debate y en valores democráticos, de manera que conecten con su realidad y con los problemas de su mundo (Evans & Saxe, 1996). Esta tradición se recoge en muchos trabajos en el contexto latinoamericano bajo el concepto de problemas sociales relevantes (Benejam, 1997). Estas propuestas se fundamentan en la pedagogía crítica y adquieren diversas formas a lo largo del tiempo y en función del contexto. En la misma línea encontramos los trabajos sobre temas controvertidos (Hess, 2008; Ho et al., 2017), así como las investigaciones y propuestas sobre cuestiones socialmente vivas, desarrollado en el ámbito francófono (Legardez, 2004; Legardez & Simonneaux, 2011; Pagès & Santisteban, 2011).

Podemos afirmar que uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales es resolver problemas sociales o, como mínimo, ser capaces de afrontarlos para buscar soluciones de manera democrática. Por lo tanto, la investigación en didáctica de las ciencias sociales debería ayudarnos a comprender mejor estos procesos: ¿cómo podemos favorecer la capacidad de las personas para enfrentarse a los

conflictos y problemas sociales contemporáneos?, ¿cómo podemos enseñar a analizar la información sobre estos conflictos o problemas para argumentar con coherencia?, ¿cómo podemos enseñar a valorar la democracia, los derechos humanos y la justicia social como horizontes irrenunciables de la vida en común?

¿Y el alumnado? ¿Es consciente de por qué debe aprender ciencias sociales? En algunas investigaciones se ha demostrado que el alumnado y la ciudadanía en general, no tiene una idea muy clara sobre por qué es importante aprender ciencias sociales, geografía o historia (Stodolsky, 1991; González-Monfort, et al., 2010). Algo que no sucede en otras áreas de conocimiento, como las matemáticas o el lenguaje. Por este motivo, el profesorado debe saber explicar por qué la enseñanza de las ciencias sociales es un instrumento imprescindible para la defensa de los derechos humanos, la participación democrática y el cambio social.

2. ¿Cómo contribuir con nuestra investigación a una enseñanza de las ciencias sociales para el cambio social?

La reflexión del profesorado sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales tiene una gran importancia (González-Valencia, Santisteban y Pagès, 2020). Encontrar respuestas convincentes y bien argumentadas sobre por qué enseñamos historia, geografía o el resto de ciencias sociales, tiene una gran trascendencia en la percepción del propio alumnado y de la sociedad en general. En alguna ocasión hemos intentado establecer los ámbitos de las finalidades de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales, a partir de un primer trabajo de Audigier (1993) e intentando comprender toda la complejidad de la empresa.

Cuadro sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales (adaptación a partir de Santisteban (2011).

Ámbitos/ Finalidades	Descripción	¿Qué se analiza para su concreción?	Dicotomías esenciales	Funcionalidad para el alumnado
Finalidades culturales	Entender las formas de pensar y de representar el mundo en la comunidad. Identidad colectiva. Comunicarse	La sociedad o el contexto donde vivimos. Las formas de comunicación.	Identidad/ alteridad. Local/ global	Le ayuda en el proceso de socialización en la comunidad
Finalidades científicas	Favorecer la iniciación a unos conocimientos de las ciencias sociales. Tener una actitud abierta a la investigación	La epistemología de las CCSS. Escuelas y tendencias. Transposición didáctica	Conocimiento vulgar/ científico Neutralidad/ Compromiso	Interpretación del mundo social a través de la historia, la geografía, la sociología...
Finalidades prácticas	Favorecer la aplicación del conocimiento. Ejemplo: la geografía sirve para viajar, entender los medios, etc.	Las necesidades de las personas en su vida cotidiana y para la convivencia.	Ciencia social/vida cotidiana Funcionalidad/academicismo	Relacionar el conocimiento escolar con la realidad cotidiana. Resolver problemas
Finalidades intelectuales	Familiarizar al alumnado con el razonamiento complejo y formar su pensamiento social	Formas de pensar el conocimiento social	Procesar la información/ Pensamiento crítico	Permite construir la opinión personal y realizar juicios razonados
Finalidades para el desarrollo personal	Propiciar la autorregulación para hacer posible la autonomía personal	La psicología personal y las relaciones humanas	Auto-conocimiento/ egocentrismo	Le ayuda a conocer sus posibilidades de participación y de relación social
Finalidades políticas	Desarrollar capacidades creativas para pensar futuros, y críticas de participación, para la acción social y para producir cambios y mejoras en la sociedad	Los mecanismos de participación social. Las relaciones de poder.	Escuela/ sociedad Individualismo/ participación.	Produce un efecto de contra-socialización. Pensar alternativas y tomar decisiones

Hemos diferenciado 6 ámbitos relacionados con la cultura, la ciencia, la práctica, el pensamiento social, el desarrollo personal y, por último, las finalidades políticas donde confluyen todas las otras finalidades, para construir la democracia como utopía, para imaginar el futuro y para la acción social. Así, la enseñanza de las ciencias sociales debe tener como último propósito el cambio social. ¿Qué piensa el profesorado sobre este propósito?

Es muy importante investigar el pensamiento del profesorado sobre los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales, especialmente en la formación inicial (Abellán, 2014; Valencia, 2014). Como síntesis de las finalidades básicas de la enseñanza de las ciencias sociales, podemos concentrar los 6 ámbitos anteriores en tres grandes propósitos educativos:

- a) comprender la realidad;
- b) formar el pensamiento social;
- c) intervenir socialmente para producir cambios sociales.

a) Comprender la realidad

En primer lugar, comprender la realidad significa comprender los procesos sociales e históricos, e interpretar los problemas o conflictos sociales que tienen lugar en el mundo. Por este motivo, hemos de investigar sobre cómo tratar en la escuela los problemas sociales relevantes, las cuestiones socialmente vivas o los temas controvertidos. De esta manera podremos comprender cómo se desarrollan las competencias sociales, de la misma manera que para el desarrollo de la competencia matemática hemos de comprender cómo se resuelven problemas matemáticos.

Desde esta perspectiva la enseñanza de las ciencias sociales es transdisciplinar, ya que lo importante es aprender a solucionar problemas sociales, teniendo en cuenta tanto el conjunto de las ciencias sociales como con otras áreas de conocimiento, con las que comparte conceptos y procedimientos, y por supuesto valores. Esto no quiere decir dejar de lado el conocimiento o el pensamiento histórico o geográfico u otros, sino qué significa plantearse la

pregunta: ¿qué aporta cada una de las disciplinas sociales a la formación de las personas y a las capacidades para solucionar problemas sociales? Es evidente que cualquier problema social tiene una perspectiva histórica y geográfica, así como económica, política, sociológica o antropológica, etc. (Santisteban, 2012).

b) Formar el pensamiento social

Otro aspecto esencial es investigar sobre la formación del pensamiento social crítico, un pensamiento imprescindible para comprender la complejidad de la sociedad. Un pensamiento social que se mueve a través de las emociones y la racionalidad (Castellví, Massip & Pagès, 2019). Un pensamiento que se pregunta sobre la causalidad (¿por qué?), la intencionalidad (¿cuáles son las consecuencias y a quién benefician?) y el relativismo de los procesos sociales (¿podrían haber sido de otra manera?).

El pensamiento crítico es imprescindible en la enseñanza de las ciencias sociales, teniendo en cuenta que no estamos en la sociedad del conocimiento ni del aprendizaje, como muchos han querido ver, sino en la “Sociedad del Espectáculo”, como la denominó Guy Debord (1976). Para Eco (1998) estamos inmersos en la “Ideología del Espectáculo”. Otros trabajos más actuales la denominan “Sociedad de la Ignorancia” o “Sociedad de la Incultura” o “Sociedad del Desconocimiento”, atendiendo al consumo más irracional de los contenidos digitales (Brey, Innerarity y Mayos, 2009).

El profesorado tiene una gran responsabilidad hoy día para luchar contra la manipulación de la información, las mentiras, los silencios, etc. Es necesario conocer la ideología de los medios de comunicación y, en especial, saber interpretar cualquier texto o discurso que aparece en los medios digitales. Esta línea de investigación se ha denominado *literacidad crítica digital* (Santisteban, Díez-Bedmar & Castellví, 2020). La investigación en didáctica de las ciencias sociales nos debe ofrecer las claves para saber cómo enseñar y cómo aprender. Hemos de ser conscientes

que sin pensamiento crítico no hay educación. Y que sin pensamiento crítico no hay democracia de calidad.

c) Intervenir socialmente para producir cambios en la sociedad

Llegados a este punto se nos plantean preguntas que deben ser esenciales en la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales: ¿qué tipo de enseñanza de las ciencias sociales ayuda a nuestros estudiantes a mejorar la sociedad?, ¿qué enseñanza de las ciencias sociales puede favorecer la transformación social?, ¿cómo podemos aportar conocimiento a una educación para la justicia social?, ¿qué papel juega la enseñanza de las ciencias sociales en la educación democrática?, ¿cómo colaboramos en la formación de competencias de cultura democrática?, ¿cómo enseñamos a participar?, ¿qué sucede cuando enseñamos a participar?

Es evidente que todas estas cuestiones requieren que la investigación, previamente, indague en cuál es la situación de partida, sobre qué está pasando en las escuelas, ya que en muchas ocasiones desconocemos lo que sucede en las aulas: ¿se enseña a comprender la realidad?, ¿se forma el pensamiento crítico?, ¿se educa para la participación? Conocer la situación actual ha de ser siempre el paso previo para después investigar en las buenas prácticas, en las experiencias realizadas, en las posibles experiencias a realizar.

En este proceso de investigación también es muy importante todo lo que concierne al profesorado: ¿qué piensa?, ¿por qué piensa como piensa?, ¿cuál es su práctica?, ¿cuáles son los usos que el profesorado le otorga a la historia o a las ciencias sociales?, ¿qué idea tiene del cambio social y de la educación para el futuro?, ¿qué sucede en su proceso de formación inicial y permanente?, ¿qué sucede en las aulas universitarias o en sus primeras prácticas o en su desarrollo profesional? La enseñanza de las ciencias sociales serán útiles para el cambio social siempre que el profesorado tenga

una formación adecuada, así como que haya adquirido conciencia ciudadana y compromiso social.

3. ¿Cuáles son algunos de los retos en la investigación en didáctica de las ciencias sociales?

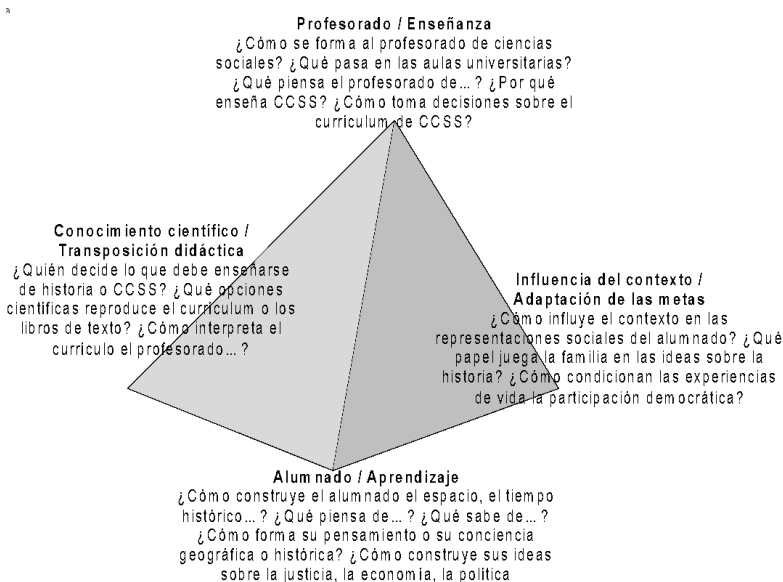
Para abordar esta pregunta lo haré a través de tres cuestiones que me parecen fundamentales, aunque es evidente que este apartado podría hacer referencia a otros muchos temas, pero por la limitación de espacio me centraré en estos tres en esta ocasión:

- a) la identidad;
- b) el compromiso social;
- c) la interdependencia.

a) La identidad

En los últimos 25 años la investigación en didáctica de las ciencias sociales se ha consolidado. En la Universidad Autónoma de Barcelona, por ejemplo, se han defendido en los últimos 20 años 65 tesis doctorales en este campo. Se ha creado una comunidad científica con preguntas y con intereses científicos comunes. Se han creado revistas y se han publicado innumerables libros. Pero lo más importante es la construcción de una identidad. Hoy día nos identificamos como área de conocimiento y con una investigación propia, con conceptos y con objetivos propios. No perdamos de vista esto, no retrocedamos en este sentido.

Esquema sobre preguntas de investigación en didáctica de las ciencias sociales.



En el esquema anterior reproducimos algunas de las preguntas de investigación que nos planteamos desde la didáctica de las ciencias sociales, según se sitúen en la perspectiva de quien enseña o de quien aprende, del contexto que influye en los conocimientos sociales o de los saberes que se enseñan, en forma de currículum o manuales. La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de ciencias sociales debe situarse en alguno de los vértices, para poder profundizar cada vez más en las distintas líneas de investigación, aunque también pueden buscarse las relaciones entre dos o más vértices. Por ejemplo, podemos analizar los contenidos de los libros de texto en el vértice de la transposición didáctica, pero también podemos relacionarlo en cómo usa el profesorado estos libros de texto, para tener un conocimiento completo y riguroso sobre su uso y su influencia.

Es muy importante apostar por la interdisciplinariedad, pero también es muy importante saber quiénes somos y cuáles son nuestras preguntas de investigación. Si no nos reconocemos como

comunidad científica nuestro campo no tendría sentido (Pagès y Santisteban, 2014). Son muchas las relaciones que establecemos con la pedagogía, la psicología, la sociología o las ciencias referentes, que corresponderían a los vértices de la pirámide anterior. Pero también son muchas las preguntas que solo la didáctica de las ciencias sociales se plantea, aunque puedan ser contestadas desde diferentes perspectivas científicas.

b) El compromiso social

Si la enseñanza de las ciencias sociales no sirve para mejorar la sociedad, para construir un futuro más democrático y con mayor justicia social, entonces la enseñanza de las ciencias sociales no tiene sentido, ya que se convierte en un conocimiento sin mayor transcendencia social. Cuando los conceptos clave son el cambio y la continuidad, el poder o el conflicto, la identidad o la alteridad, entre otros, no puede ser una construcción de conocimiento memorístico, sino una construcción conceptual potente de reflexión sobre el mundo y sus desigualdades e injusticias. La clase de ciencias sociales debe convertirse en un lugar de debate sobre cuestiones socialmente vivas, para hacer de la escuela un lugar vivo (Chevallard, 1997). En caso contrario la escuela es un lugar de almacenamiento y el profesorado un intermediario entre el currículum y el alumnado, sin papel como intelectual, sin conciencia crítica (Freire, 1974).

En este sentido, el investigador tampoco es un personaje neutral que mide el conocimiento o que interpreta cómo se aprende más y mejor. El investigador decide qué quiere investigar, qué es necesario investigar, qué valores se ponen en juego, cuáles son las preguntas y cuáles son las respuestas. El investigador puede ser un elemento que consolida y reproduce lo que sucede en la escuela o, al contrario, un elemento que cuestiona y propone cambios en la educación. Para Ross (2019) se trata de reconocer cuáles son nuestras ideas sobre el mundo social, para aceptar nuestros propósitos como profesores o como investigadores.

El compromiso social del profesorado de ciencias sociales es imprescindible en una época donde se cuestiona su autonomía y su capacidad crítica (Santisteban, 2017a). Para Ronald W. Evans (2011) hay una parte del poder político que ha declarado la guerra a la enseñanza de la historia y de los estudios sociales progresistas. Evans considera que esto es consecuencia de una fractura social paralela, que comenzó en Estados Unidos y se ha trasladado a diferentes países. Por esta razón el autor considera que el profesorado de ciencias sociales debería tener presentes cuatro lecciones:

a) Los y las docentes tienen la opción de elegir entre el inmovilismo y una enseñanza progresista centrada en problemas y para la justicia social. La última decisión siempre es del profesorado.

b) La libertad es poderosa y efímera. Debemos defender con pasión la integridad del área y el derecho del profesorado a tomar decisiones, como intelectuales (Giroux, 1990), con una gran responsabilidad.

c) Las perspectivas disciplinares parece que se imponen, pero sabemos que cuando se centra la educación en las disciplinas y sus contenidos, se presta muy poca atención a cuestiones críticas sobre el sistema económico.

d) La cuarta y última lección es que el centro de la enseñanza no es la disciplina académica, sino las personas, los niños, las niñas, los y las jóvenes. Esta fue la gran aportación de los progresistas durante la primera mitad del siglo XX, de John Dewey por ejemplo, a la que ahora no podemos renunciar.

Para Renner & Brown (2006) es necesario que el profesorado sea capaz de mostrar a su alumnado los problemas de nuestro mundo, la realidad social, que en sus clases ponga un rostro humano a la guerra, la pobreza y la explotación, con ejemplos a nivel local o global, para avanzar hacia una democracia más participativa en las escuelas. Renner (2009) propone trabajar los conflictos o problemas de nuestro tiempo y que, de una u otra manera, afectan a nuestra vida, planteando la pregunta: ¿Cómo puede utilizar el profesorado estos eventos para construir (o

reconstruir) la idea de humanidad o comunidad global? Sugiere trabajar las perspectivas histórica y geográfica, el ámbito de las emociones vividas por las víctimas en las guerras, a causa de la pobreza, de las migraciones en busca de refugio, entre otras, cuyas consecuencias podemos observar en nuestras escuelas también. Para McCrary y Ross (2016) estas propuestas pueden ser también la base de nuestras investigaciones.

c) La interdependencia

La mayoría de problemas sobre la enseñanza de las ciencias sociales en el mundo son bastante parecidos (Ferro, 2007). Esto confiere una gran posibilidad para compartir e intercambiar los resultados de nuestras investigaciones o para investigar en colaboración. Un ejemplo de la importancia de trabajar a partir de redes de investigadores e investigadoras es la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales o la Red Iberoamericana de Didáctica de las Ciencias Sociales, así como otras asociaciones y redes de Colombia, Argentina, Chile, Brasil y en toda Latinoamérica en los últimos años. Estas confluencias están produciendo congresos, publicaciones, investigaciones conjuntas y un proceso extraordinario de enriquecimiento.

En tiempos de pandemia la interdependencia y la necesidad de colaborar todavía se ha hecho más evidente, ante un mundo que parece cada vez más pequeño y que ha dejado al descubierto los problemas comunes en todos los países, en cuanto a la democracia y la educación, entre otros, aunque no todos los países los han resuelto de la misma manera. En la educación democrática hemos podido comprender en todo el mundo la importancia de lo común, de los servicios públicos, de lo que compartimos, del papel del Estado en la calidad de vida. Las democracias se juzgan en función de su capacidad para cuidar de las personas más débiles, de la equidad en la sanidad, en la educación, en la atención a las personas mayores, a las indefensas...

4. Investigaciones del grupo GREDICS

En este nuevo contexto, desde el grupo de investigación GREDICS³, nos hemos planteado una serie de metas de la investigación, para avanzar en el conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, en una realidad más compleja que la que conocíamos, donde la enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía tienen un papel esencial:

1. Indagar en la literacidad crítica digital, como el conjunto de capacidades para diferenciar los hechos de las opiniones, la verdad de la mentira, la información de la manipulación, los silencios y las ideologías en los medios digitales y en las redes sociales, que permita una participación informada y responsable (Castellví, Díez-Bedmar & Santisteban, 2020).

2. Trabajar con los discursos del odio, que han aparecido más que nunca durante la pandemia, para descubrir sus debilidades argumentales y sus intenciones más oscuras, así como sobre la enseñanza para construir contrarelatos, basados en los derechos humanos y la justicia social (Arroyo, et al., 2018)

3. Re-humanizar la educación desde un humanismo crítico (Ross, 2019), que ponga a las personas en el centro de la enseñanza de las ciencias sociales. Y visibilizar a personas y grupos invisibles: mujeres, niñas y niños, ancianos, enfermos, minorías culturales o identidades sexuales.

4. Educar para la ciudadanía global, porque la ciudadanía no puede depender de una situación legal u oficial, sino que debe ser un estatus moral. Nos podemos preguntar si los refugiados y refugiadas tienen derechos y deberes, lo cual hace entrar en crisis el propio concepto de ciudadanía (González-Valencia, et al., 2020).

5. Educar para una democracia radical, donde se respete la pluralidad y se enseñe a resolver los conflictos y problemas sociales, donde la diversidad sea una riqueza y las identidades

³ Grupo de investigación consolidado (2017SGR1600) reconocido per la agencia catalana de calidad universitaria (AQU): <https://grupsderecerca.uab.cat/gredics/>

sociales, culturales o nacionales no se separen de la capacidad para comprender la alteridad (Sant, 2021).

6. Formar el pensamiento histórico y la conciencia histórica para poder comprender la continuidad entre pasado, presente y futuro (Santisteban, 2017b). Y el pensamiento geográfico y la conciencia geográfica, para comprender nuestra huella sobre el planeta y las posibilidades de la sostenibilidad (Ortega Rocha, 2021).

7. Por último, la pandemia nos robó todos los futuros y ahora tenemos que reescribirlos de nuevo, repensando los futuros posibles, los probables y los deseables. ¿Cuáles son los futuros que queremos? ¿Cómo enseñamos a pensar el futuro? La situación de incertidumbre que vivimos no puede paralizarnos, sino que tenemos que reaccionar imaginando nuevos futuros alternativos y comprender nuestra responsabilidad. Debemos evitar una mirada lineal del tiempo, para contemplar todas las posibilidades que se abren ante nosotros. Educar para el futuro es enseñar a solucionar problemas, tomar decisiones, a pensar alternativas a la realidad (Anguera & Santisteban, 2016). No es lo mismo enseñar sobre el futuro, que enseñar para el futuro. En el primer caso se enseña a los alumnos qué es lo que puede pasar, en el segundo se les educa para intervenir en su mundo.

La educación no es un proceso neutral, tenemos que decidir qué tipo de sociedad queremos construir y, en consecuencia, qué tipo de enseñanza queremos promover. Y no podemos olvidar las lecciones que nos ha dejado la pandemia. La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales es imprescindible en nuestro mundo, para dar respuesta a una sociedad donde persisten la violencia, las guerras, la pobreza, la desigualdad o las injusticias. Tal vez ahora somos más conscientes que nunca de su importancia, cuando hemos visto cuestionada nuestra libertad, nuestra seguridad y nuestro futuro.

Referencias

- ABELLÁN, J. (2014). La reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de la historia. Un estudio de caso en la formación inicial del profesorado en el sistema educativo mexicano. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- ANGUERA, C. & SANTISTEBAN, A. (2016). Images of The Future: Perspectives of Students from Barcelona. *Journal of Futures Studies*, 21 (1): 1–18.
- ARROYO, A.; BALLBÉ, M.; CANALS, R., GARCÍA, C.R.; LLUSÀ, J.; LÓPEZ, M.; OLLER, M. Y SANTISTEBAN, A. (2018). El discurso del odio: una investigación en la formación inicial. López Torres, E.; García Ruiz, C. R. y Sánchez Agustí, M. (Eds.) (2018). *Buscando formas de enseñar. Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 413-424). Valladolid: Universidad de Valladolid y AUPDCS.
- AUDIGIER, F. (1993). Pensar la geografía escolar. Un repte per a la didàctica. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21: 15-33.
- BENEJAM, P. (1997). Finalidades de la Educación Social. Benejam, P. i Pagès, J. (eds.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp.33-52). Barcelona: ICE-UB/Horsori.
- CASTELLVÍ, J., DÍEZ-BEDMAR, M.C. & SANTISTEBAN, A. (2020) Pre-Service Teachers' Critical Digital Literacy Skills and Attitudes to Address Social Problems. *Social Sciences*, 9 (8), 134.
- CASTELLVÍ, J., MASSIP, M. & PAGÈS, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 23-41.
- CHEVALLARD Y. (1997). Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui. Actes du colloque Défendre et Transformer l'école pour tous, Marseille, 3, 4, 5 octobre.
- DALONGEVILLE, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, pp. 3-12.
- DE VECCHIS, G. & Carmona-Magnaldi, N. (2002). Faire vivre véritables situations problèmes. Paris : Hachette.

DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata (edición original de 1916).

DEWEY, J. (2002). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós (edición original de 1910).

DEWEY, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós (edición original de 1934).

EVANS, R.W. (2011). La naturaleza tràgica de la reforma escolar nord-americana. El cas dels estudis socials. Pagès, J.; Santisteban, A. (coords.). *Les qüestions socialment vives^[1]; l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.

FERRO, M. (2007). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica. Primera edición de 1990.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

FREIRE, P. (1974). *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.

GIROUX, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC.

GONZÁLEZ-MONFORT, N., HENRÍQUEZ, R.; PAGÈS, J. & SANTISTEBAN, A. (2010). Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica. Pagès, J. & González-Monfort, N. (coords.). *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història* (pp.145-157). Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.

GONZÁLEZ-VALENCIA, G. A.; SANTISTEBAN, A. & PAGÈS, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-23.

GONZÁLEZ-VALENCIA, G., JARA, M., SANTIAGO, L., PINOCHET, S., & PAGÉS, J. (2020). Teacher Education and Global Citizenship Education in Latin America: The cases of Argentina, Brazil, Chile and Colombia. In Schugurensky, D. & Wolhuter, Ch. (eds.). *Global Citizenship Education in Teacher Education. Theoretical and Practical Issues* (pp.xxx-xxx). Oxford: Routledge.

JARA, M.A. & SANTISTEBAN, A. (2018). Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. Jara, M.A. y Santisteban, A. (coords.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti-Río Negro-Argentina: Universidad Nacional del Comahue.

MCCRARY, N.E. & ROSS, E.W. (Eds.). (2016). *Working for Social Justice Inside & Outside the Classroom. A Community of Students, Teachers, Researchers, and Activists*. New York: Peter Lang.

MATTOZZI, I. (2002). Laboratori per la storia. *Quaderni di Clío'92*. (Rivista de ll'Associazione Clío'92. Gruppi di ricerca sull'insegnamento della storia), 3: 7-14.

ORTEGA ROCHA, E.V. (2021). El desarrollo de la conciencia geográfica. Estudio de casos sobre concepciones y prácticas del profesorado chileno. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

PAGES, J.; SANTISTEBAN, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives*.^[1]_[SEP] *l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.

PAGÈS, J. & SANTISTEBAN, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. Pagès, J.; Santisteban, A. (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Bellaterra: Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS. Vol. 1, 17-39.

RENNER, A. (2009). Teaching community, praxis, and courage: A foundations pedagogy of hope and humanization. *Educational Studies*, 45, 59–79.^[1]_[SEP]

RENNER, A., & BROWN, M. (2006). A hopeful curriculum: Community, praxis, and courage. *Journal of Curriculum Theorizing*, 22, 101–122.

ROSS, E.W. (2019). Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 40, 371-389.

SANT, E. (2021). *Political Education in Times of Populism. Towards a Radical Democratic Education*. London: Palgrave Macmillan.

SANTISTEBAN, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. Santisteban, A. & Pagès, J. (coords.) (2011). *Didáctica del*

Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria (pp.43-64). Madrid: Síntesis.

SANTISTEBAN, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. De ALBA, N.; GARCÍA, F.; SANTISTEBAN, A. (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp.277-286). Sevilla: Díada. Vol.II.

SANTISTEBAN, A. (2017a). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. Martínez-Medina, R., García-Moris, R. y García-Ruiz, C.R. (eds.). *Investigación didáctica de las ciencias sociales: retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 558-567). Universidad de Córdoba, Córdoba: AUPDCS.

SANTISTEBAN, A. (2017b). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87-99.

SANTISTEBAN, A.; DíEZ-BEDMAR, M.C. & CASTELLVÍ, J. (2020). Critical digital literacy of future teachers in the Twitter Age. *Culture and Education*, 32:2, 185-212.

STODOLSKY, S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza: actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós/MEC.

TOSAR, B.; SANTISTEBAN, A. & PAGÈS, J. (eds.). *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global*. Bellaterra: GREDICS/UAB.

VALENCIA, L. (2014). Aprender a ser profesor y profesora de Historia. Los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales y humanas en Argentina

Miguel Angel Jara

1. Introducción

La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y Humanas (DCSyH) ha tenido como horizonte conocer para ofrecer opciones múltiples a los problemas que se presentan cuando se enseña y se aprende conocimiento social en la escuela. A igual que en el campo de la Formación, en la Investigación las relaciones entre teoría y práctica ha sido una preocupación de la DCSyH. La DCSyH se ha ido constituyendo, en simultaneo, entre la Formación del Profesorado, las Prácticas de Enseñanza y la Investigación en contextos. En este derrotero, diálogos, tensiones, perspectivas, teorías y metodologías han configurado modos de pensar y de actuar en este campo de conocimientos.

En este escrito compartimos algunos componentes del complejo y dinámico mundo de la investigación en Argentina. No reflejamos en absoluto esta complejidad, ello requeriría un estudio más profundo, solo describiremos algunos de los temas y problemas que han marcado el desarrollo de líneas o ámbitos clásicos y nuevos en la investigación -al ritmo de los cambios socioculturales y políticos de nuestro país y el mundo- producidas en estos últimos treinta años. Se trata de pesquisas que se ubican en contextos sociopolíticos y culturales concretos y develan las preocupaciones epocales y los intereses educativos situados, con preguntas actualizadas en relación al problema que se investiga desde perspectivas teóricas y metodológicas renovadas.

2. Un punto de vista para pensar en el derrotero de la investigación en DCSyH en Argentina

Pierre Bourdieu (1978) en *la "juventud" no es más que una palabra*, plantea que la frontera entre juventud y vejez en todas sociedades es objeto de lucha, es una cuestión de poder, un arbitrario social. La clasificación por edad, por clase o por sexo, es una forma de imponer límites, de producir un orden. Siempre se es joven o viejo para alguien. Las divisiones definidas por edad o por generaciones, son de lo más variable, no están dadas, sino que se construyen socialmente en un proceso de lucha. Hay jóvenes que tienen atributos propios del viejo. Cada campo tiene sus leyes específicas de envejecimiento, para saber cómo se definen las generaciones hay que conocer las leyes específicas de funcionamiento. Cuando se pierde el sentido del límite aparecen conflictos sobre los límites de edad, donde está en juego la transmisión del poder y de los privilegios entre generaciones.

Mario Margulis y Marcelo Urresti (2008) en *la juventud es más que una palabra*, plantean que juventud refiere no solo a un estado, a una condición social o una etapa de la vida sino, además, a un producto. Circunscribir a la juventud a una mera categoría etaria es simplificar y uniformar, dado que es una categoría socialmente construida que alude a fenómenos existentes, posee una dimensión simbólica, fáctica, materiales, históricas y políticas. La generación refiere a la época en que cada individuo se socializa, a los cambios culturales acelerados que caracterizan nuestro tiempo, de allí que pueda ser considerada la idea de que cada generación pertenece a una cultura diferente, con nuevos códigos, destrezas, lenguajes y formas de percibir, de apreciar, clasificar y distinguir. Cada época tiene su episteme y estas son apreciada con intensidad durante el proceso de socialización. Ser joven no depende tanto de la edad, tampoco solamente del sector social al que se pertenece, hay que considerar el hecho generacional.

Las perspectivas de los autores de los epígrafes con lo que iniciamos esta presentación, se constituyen en un conjunto de ideas

que pueden ayudarnos a ubicar, en el tiempo, el desarrollo de las investigaciones en un campo de conocimiento como lo es la Didáctica de las Ciencias Sociales y Humanas (DCSyH). Ciertas denominaciones/atributos, como: es un campo en construcción (infancia), un campo en desarrollo (juventud) o un campo con cierta trayectoria (adulthood) denotan una concepción etaria que puede leerse en algunas producciones, asignando modos de mirar y valorar un proceso de configuración de un campo de conocimiento, en búsqueda de la adultez, como síntoma de certezas, de identidad o bien como una idea cuantitativa. Este ha sido un camino inicial en la investigación en DCSyH en Argentina: la búsqueda de una teoría que dé autoridad o seguridad epistemológica se convirtió en el esfuerzo intelectual de especialistas durante la mayor parte las dos últimas décadas del siglo pasado.

En lo que va de este siglo, quizás, atendiendo al planteo de Margulis y Urresti, no solo tengamos que pensar en una lógica estaría sino más bien generacional en la que la adultez -como experiencias acumuladas- convive con la juventud -las experiencias epocales renovadas- en la que los límites generacionales se gestionan al ritmo de los cambios y los modos en que estos constituyen nuevas culturas. En este sentido el conocimiento se piensa como dinámico, indeterminado y al servicio de la comprensión, interpretación y explicación del cambiante mundo que habitamos y, las investigaciones situadas, atentas a lo que sucede cuando se enseña y se aprende conocimiento social es el mejor camino. Por tanto, lo nuevo se nutre de lo viejo y lo viejo se repiensa, actualiza, reconfigura a la luz de las nuevas preguntas de una generación que no pone límites al conocimiento.

No ubicamos entre el emplazamiento y el desplazamiento de temas y problemas de interés, entre las clásicas y nuevas líneas o ámbitos de investigación, entre la adultez y la juventud de un campo en permanente movimiento, en el que el reconocimiento, el dialogo de saberes y las preguntas abiertas son necesarias para fortalecer la investigación en DCSyH. El complejo mundo de la enseñanza

necesita -y de hecho hay avances en este sentido- de categorías analíticas más que de conceptos que definan; necesita establecer comparaciones para desfamiliarizar prácticas más que aplicar otras realidades y, no menor, tender puentes solidarios en el ineludible dialogo interdisciplinar. Estamos, quizás, transitando un cambio generacional, configurando otras culturas para atender a lo nuevo.

3. Líneas o ámbitos clásicos y nuevos en la investigación en DCSyH. Algunas notas

Las investigaciones sobre el currículo, la enseñanza, el aprendizaje, la formación del profesorado y los libros de textos o manuales escolares se han constituido, desde el retorno de la democracia en Argentina, en unas de las clásicas líneas o ámbitos de interés para diversas pesquisas en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía. Sobre fines del siglo pasado comienzan a aparecer nuevas líneas o ámbitos de interés con el objetivo de conocer y saber, con mayor sistematicidad, sobre los nuevos problemas relacionados a la enseñanza y al aprendizaje del conocimiento social, en todos los niveles del sistema educativo, como, por ejemplo, las líneas o ámbitos de investigaciones relacionadas con las reformas curriculares, el pensamiento o conciencia histórica y social, las representaciones sociales, las narrativas y los discursos en la enseñanza del conocimiento social, el pensamiento del estudiantado y del profesorado, los materiales curriculares y didácticos, la lectura y escritura en la clase, la historia reciente/presente, la memoria y la política, los problemas sociales, los actos escolares, las migraciones, las identidades, la cultura digital, las ciudadanías, los Derechos Humanos, la interdisciplinariedad, entre otros tantos temas y problemas que dan cuenta de la dinámica de la sociedad, de la cultura escolar, de las políticas públicas y del conocimiento producido en contextos específicos.

La investigación en didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía, en nuestro país, tiene una importante trayectoria, incluso antes de los años `80 de s. XX. Sin embargo, la

mayor producción se puede ubicar, con un gradual incremento, a partir de los años `90. En este derrotero conviven las líneas o ámbitos clásicos con los nuevos. Se nutren, complementan, actualizan y complejizan al ritmo de las preguntas apócales y situadas, pero también, y no menor, ante el proceso de conformación de equipos de investigaciones en el nivel superior, universitario y no universitario, la aparición de revistas especializadas, la diversidad de eventos científicos, la constitución de asociaciones, redes, grupos y centros de investigadoras e investigadores y, más recientemente, con la formación de posgrado en especializaciones, maestrías y doctorados en el campo de la DCSyH.

Las líneas o ámbitos clásicos de investigación son herederas y subsidiarias de las ciencias de la educación, la pedagogía y la psicología en un primer momento y, luego, de otras disciplinas del campo de las ciencias sociales como la sociología, la antropología y la política, al tiempo que también se nutren de las disciplinas de referencia. Las nuevas líneas o ámbitos, además de estos campos, son más abiertas al dialogo con otros campos de conocimientos debido a que abordan problemas complejos, dinámicos y hasta urgentes, que requieren de un trabajo inter, multi y transdisciplinario, como pueden ser los socioambientales, de género, pobreza o migraciones entre otros. Se trata de un proceso de encrucijada de saberes de un campo de conocimiento que, con preguntas más específicas, comienza a configurar categorías y conceptos propios que son profundizados, cada vez más, en las nuevas líneas o ámbitos de investigaciones en lo que va de este siglo.

Desde la perspectiva metodológica, los procesos investigativos se han valido de la combinación de lógicas cuantitativas y cualitativas con métodos empíricos y teóricos como el etnográfico, de caso, comparativos, descriptivo, interpretativo y analítico entre otros, que procuran conocer para comprender e interpretar los fenómenos socioculturales y políticos que intervienen en los procesos educativos, a partir de diversas estrategias o instrumentos de indagación como los cuestionarios, las entrevistas, las observaciones, las narrativas, las historias de

vida, entre otras. Desde el punto de vista teórico y metodológico podemos identificar la influencia de investigaciones anglosajonas, francófonas y, mayoritariamente, iberoamericanas.

El devenir de la investigación en DCSyH en Argentina es heterogéneo y diverso, no solo en las perspectivas teóricas y metodológicas, sino también, en las preguntas que orientan las pesquisas, las fuentes empíricas, la impronta disciplinar o el abordaje interdisciplinar van configurando una relación híper especializada con el objeto de estudio. Esta diversidad ha generado, durante los años '90, discusiones en torno a la constitución o no de un campo de conocimientos. Alicia Camilloni (1993, p. 41)) ha sido una de las pioneras en generar el debate en torno al status epistemológico de la didáctica de las ciencias sociales. La autora plantea que la teoría didáctica es una teoría de encrucijada en la que confluyen aportes de todas las ciencias sociales y de otras ciencias, aunque el objeto didáctico, la enseñanza, es leído por las disciplinas, por lo que conserva su identidad. La didáctica, dice la autora, es una teoría social que configura la práctica y se válida para ella y que "la enseñanza de las ciencias sociales es una forma privilegiada de intervención en este proceso, que debe dar paso a la ruptura epistemológica necesaria para la conquista de un conocimiento científico de la propia realidad y de los procesos sociales en lo que se instituye y a los que ella instituye a la vez".

Sobre el aspecto de la naturaleza del campo didáctico, Beatriz Aisenberg (1998, p. 139-140) reconoce tres interpretaciones o concepciones sobre la didáctica: "como parte de una teoría de la educación, es una teoría práctica", aquellas que plantean que "las didácticas deberían constituirse en disciplinas científicas con investigación empírica sobre su propio objeto" y las que entienden que "la didáctica es un conjunto de reflexiones sustentadas en diferentes disciplinas científicas". La autora, en su análisis, plantea que en los trabajos didácticos de modo implícito o explícito estas concepciones, en algunas ocasiones, aparecen mezcladas.

Las preocupaciones señaladas advierten un modo de pensar a la DCSyH como un campo de conocimiento y "su estatus

epistemológico". Un debate no resuelto pero que, al margen o dentro de estas concepciones, la investigación empírica, reflexiva e interpretativa crítica ha ido incrementándose con fuerza en las dos últimas décadas. ¿Podría pensarse actualmente en una teoría a secas sobre un campo de conocimiento o bien habría que animarse al desafío epistemológico de una convergencia de saberes, conocimientos y teorías que contribuyan a dar respuestas a los problemas de los conocimientos sociales aprendidos y enseñados? Probablemente el esfuerzo teórico deba pensarse en la complejidad del mundo social y cultural que amerita un encuentro interdisciplinar para elaborar modos posibles de comprensión e interpretación de este mundo, porque la teoría tiene sentido cuando ayuda a comprender la complejidad de los fenómenos, en nuestro caso el de la enseñanza y aprendizaje del conocimiento social.

En este camino ubicamos un amplio colectivo de profesoras, profesores, investigadoras e investigadores de diversos lugares del país que se ocupan de los problemas específicos de los objetos de nuestro campo, la enseñanza y el aprendizaje de la historia, la geografía, las ciencias sociales.

4. Indicios sobre el desarrollo en la investigación en DCSyH. Algunos datos

Parafraseando una canción del conocido cantautor argentino Fito Páez: en el movimiento las cosas tienen movimiento, podemos afirmar la existencia de una trayectoria en movimiento en el campo de la DCSyH. Como anticipáramos, diversos eventos científicos, publicaciones en libros y revistas de la especialidad y formación de posgrado son indicios de un desarrollo significativo en nuestro país.

A modo de ejemplo, recuperamos datos del encuentro realizado en el año 2018 en la Ciudad de San Carlos de Bariloche (Provincia de Río Negro), en la que tuvo lugar el IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Organizado por la Asociación de Profesoras/es de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (APEHUN)

en el marco de su VI Congreso Internacional de Enseñanza de la Historia; la Red de Docentes e Investigadores/as en la Enseñanza de la Geografía (ReDIEG) en el marco de sus II Jornadas Nacionales y la Red Iberoamericana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (RIDCS) en el marco de su IV encuentro.

Una de los ejes temáticos de la convocatoria “La investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, Geografía e Historia en Iberoamérica” contó con la presentación de 74 trabajos, representando a diversos equipos de investigación que abordan temas y problemas relacionados con: la Cultura Digital en la Enseñanza y el Aprendizaje de las ciencias sociales; Derechos Humanos, Identidades, Democracia; El Currículo de Ciencias Sociales, de Historia y de Geografía; el Patrimonio en la Enseñanza; Espacio Geográfico y Territorios (local-global); Formación y Educación Ciudadana; Historia Regional, Reciente/Presente, Global; Las y los Invisibles en la Enseñanza; Narrativas y escritura en Ciencias Sociales; Pensamiento Geográfico; Pensamiento Social y Crítico; Pensamiento y Conciencia Histórica; Prácticas Docentes; Problemas Sociales; Subjetividades y Representaciones Sociales, entre otros trabajos en los que se compartieron avances y resultados de investigaciones situadas.

En un trabajo analítico sobre la diversidad de temas y problemas presentados en este evento y eje temático en particular, Cerdá y Ertola (2019) realizan una cartografía posible de las perspectivas de investigaciones presentadas y las agrupan en once núcleos: 1. Enseñanza de las Ciencias Sociales e Historia y TICs, 2. La evaluación, 3. Libros de textos, cuadernos y carpetas de los estudiantes, 4. Las regulaciones sobre la enseñanza, 5. Historia Reciente, 6. Educación y ciudadanía, 7. Las y los profesores, 8. Pensamiento histórico, conciencia histórica y conocimiento histórico, 9. La investigación en didáctica de las ciencias sociales, 10. Perspectivas y miradas alternativas: desde los márgenes, invisibilizados y 11. Problemas de la enseñanza de la geografía.

Las autoras reconocen cierta disparidad, en cuanto a la gran cantidad de trabajos provenientes de la Didáctica de la Historia,

frente al resto de las didácticas específica. También la diversidad de aristas, propias de la enseñanza que se ha ido desplazando a otros temas que exceden la triada pedagógica clásica. Por otro lado, señalan que las preocupaciones están más centradas en el profesorado (enseñanza) que en el estudiantado (aprendizaje). Cerda y Ertola (2019, p. 42) finalizan su análisis preguntándose si estamos frente a un campo consolidado y plantean que “si no nos animamos a sostener que el campo de la investigación en Didáctica de la Ciencias Sociales es ya un campo absolutamente consolidado, creemos que los pasos dados son certeros y claramente conducente en ese camino”.

En cuanto a las publicaciones sobre investigaciones contamos con diversas producciones en libros y revistas y en otros formatos de divulgación científica. A modo de presentar un panorama general y descriptivo de los temas de investigación, tomaremos dos de las revistas especializadas en el campo específico de la DCSyH de mayor difusión y periodicidad en nuestro país, sin desconocer la presencia de este campo en diversidad de publicaciones (impresas y digitales) pertenecientes a revistas educativas y disciplinares. De ellas sólo haremos referencia, cuantitativamente, a los trabajos de docente, investigadoras e investigadores de argentina.

La Revista Clío & Asociados⁴ la historia enseñada comenzó a publicar en el año 1996 y desde entonces a la fecha ha publicado 31 números. Es una revista semestral coeditada por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata. En la revista se presentan, en artículos y en dossier, diversos temas de investigación, además de experiencias y propuestas de enseñanza, correspondientes al ámbito nacional e internacional. Entre los que se destacan podemos mencionar líneas o ámbitos de investigación relacionados con los siguientes temas o problemas que hemos asociado en 8

⁴ Los números de la revista digital se pueden encontrar en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/index>

agrupamientos, en orden según la frecuencia con las que aparecen en los distintos números de la revista:

1. Los libros y manuales escolares, el currículo y las reformas curriculares en argentina relacionadas con la enseñanza y los contenidos de las Ciencias Sociales y de la Historia y la formación inicial y la práctica del profesorado en Historia (Nº de la revista: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 31).

2. La historia oral en la enseñanza, el cine, el video, el museo y el humor en la enseñanza, utilidad y prejuicio de la historia para la vida adolescente, el método reflexivo, la divulgación histórica, los usos de la historia, materiales alternativos en la enseñanza (Nº de la revista: 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26).

3. Temas relacionados con la cultura, la ciudadanía y la historia; los jóvenes argentinos la y la conciencia histórica; los jóvenes frente a la historia; discursos y representaciones en la enseñanza y el aprendizaje de la historia (Nº de la revista: 1, 2, 4, 9, 10, 12, 13, 20, 21, 25, 27).

4. Historia reciente, representaciones del pasado reciente, democracia, política y memoria, temporalidad histórica, narrativa y enseñanza de la historia; Malvinas, dictadura, conmemoraciones, pasado traumático en la historia argentina (Nº de la revista: 7, 8, 11, 12, 13, 23, 25, 27, 28, 31).

5. Los relacionados a enseñar a pensar históricamente, literatura e historia, historiadores y escuela, historiografía local/regional, investigar en la clase de historia (Nº de la revista: 5, 6, 20, 21, 24, 28, 29, 31).

6. La lectura en la clase de historia, problemática de comprensión de textos en la formación de profesores en historia, la escritura en la enseñanza de la historia, la explicación en la clase de historia (Nº de la revista: 14, 16, 18, 19, 29).

7. La formación del pensamiento social en la escuela, representaciones sociales (Nº de la revista: 8, 12, 23, 31).

8. Educación en época de crisis, Historia y género (Nº de la revista: 15, 25).

La Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia⁵ publicó su primer número en el año 2003. Es la revista de la Asociación de Profesoras/es de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (APEHUN), integrada por más de 17 Universidades Públicas de la Argentina que forman a profesoras y profesores en Historia. Al momento lleva publicado 18 números, publicación anual que convoca a integrantes de la comunidad de la DCSyH del país y del extranjero, también en formatos de artículos y de dossier en el que se comparten avances y resultados de investigaciones. Cuenta también con contribuciones relacionadas a propuestas de enseñanza sobre diversos temas del campo de las ciencias sociales.

En este caso, los temas y problemas objeto de indagación que se publicaron en Reseñas, los agrupamos en los siguientes 7 apartados atendiendo a la frecuencia con las que aparecen en cada número de la revista:

1. Formación del profesorado en historia, prácticas docentes, representaciones sociales del profesorado, los estudiantes del profesorado en formación inicial (Nº de la revista: 2, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18).

2. Historia regional y microhistoria, historia local, historia reciente/presente, memoria e historia presente, ciudadanía y derechos humanos, (Nº de la revista: 2, 3, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 18).

3. Temas de historia argentina en los libros y manuales escolares, democracia y dictadura (Nº de la revista: 2, 3, 5, 6, 7, 11, 14, 17, 18).

4. La historia y las historia en la escuela, escuela y museo, significaciones de la historia enseñada, política y narración, globalización y ciencias sociales, la historia regulada (Nº de la revista: 1, 2, 5, 7, 9, 17).

5. El currículo, reformas curriculares, contenidos escolares, materiales de enseñanza (Nº de la revista: 2, 3, 5, 8, 9, 16).

⁵ Los números de la revista digitalizada se puede encontrar en: <https://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/revista-resenas>

6. Aprendizaje de hechos, conceptos y explicaciones, la escritura en el aprendizaje de la historia, la lectura en la clase de historia, representaciones y alteridad, saberes, políticas y códigos en la enseñanza de la historia, la temporalidad histórica, conciencia histórica (Nº de la revista: 9, 12, 13, 16, 17, 18).

7. El museo, el cine, el juego en la enseñanza, los valores democráticos (Nº de la revista: 4, 5, 6, 15).

Tanto en Clío & Asociados como en Reseñas puede constatarse que las líneas o ámbitos de investigación clásicos como los nuevos configuran los temas objeto de los procesos de pesquisas en nuestro país. El interés, al ritmo de los cambios producidos en cada contexto, según las investigaciones publicadas en ambas revistas, se centra en el currículo, las reformas curriculares y su incidencia en la organización de contenidos escolares y la práctica de enseñanza, en este caso el énfasis está puesto en los procesos de la historia reciente/presente, la democracia y la ciudadanía y memoria y dictadura.

También es importante el núcleo de interés en las indagaciones que refieren a la Formación Inicial del Profesorado en el que las prácticas docentes, las representaciones sociales, subjetividades, significaciones, finalidades, perspectivas prácticas y la coformación son objeto de las pesquisas. Un ámbito que, como el anterior, se desataca sobre los demás.

Las investigaciones sobre los textos o manuales escolares, en cuanto al tratamiento que hacen de diversas temáticas históricas, fundamentalmente las más recientes, junto a la elaboración de materiales curriculares y didácticos son igualmente numerosas. En otro orden de interés le siguen las relacionadas al aprendizaje a partir de la lectura y de la escritura, al vínculo de los jóvenes frente a la historia y a los cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia introducidos por la cultura digital. Las investigaciones sobre el pensamiento histórico, la conciencia histórica, la perspectiva de género, los problemas sociales y el tiempo histórico son aun escasas como nuevas líneas o ámbitos de indagación.

Identificamos que, si bien las líneas o ámbitos clásicos de investigación son de larga duración -que han alcanzado la adultez etaria- se conjugan generacionalmente con preguntas y preocupaciones actuales manifiestas en las nuevas líneas o ámbitos de investigación, tendencia que seguramente es prometedora para profundizar aquellas indagaciones iniciadas en esta última década.

Clío & Asociados la historia enseñada y Reseñas de enseñanza de la historia, también han sido objeto de estudio en un trabajo que presenta un panorama de las investigaciones realizadas en los últimos 25 años en Argentina en torno a la enseñanza de la historia. Su autora, María Paula González (2017), si bien toma como referencia otras publicaciones e informes -como fuente de información- reconoce que ambas revistas, por su periodicidad y difusión, son las que se han convertido en referentes para conocer qué se investiga en este campo. González (2017, p. 9) sostiene que “es posible señalar cuatro grandes líneas de investigación en las que confluyen diversas perspectivas disciplinares, enfoques teóricos y acercamientos metodológicos: contenidos y sentidos, formación docente, enseñanza y profesores, aprendizaje y estudiantes”. Estas etiquetas, en palabras de la autora, sirven para organizar una presentación de las investigaciones, en tanto implican reconocer diversidad de otros componentes que pueden configurar estas líneas o ámbitos de investigación.

Como hemos visto hasta aquí, la Historia Reciente/Presente es un tema recurrente en las investigaciones de estas últimas dos décadas. De hecho, González (2017) dedica un apartado especial para referirse a estas investigaciones en Argentina. En el caso particular de las investigaciones que, desde la Universidad Nacional del Comahue - en la norpatagonia argentina - hemos llevado a cabo, en el periodo 2006 al 2016, ha sido una preocupación en las investigaciones dirigidas por Graciela Funes “Lo reciente/presente en la enseñanza de la Historia” y “Profesores y enseñanza de la HRP” y ligado a este tema, pero desde una perspectiva de la cultura digital, abordamos “Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia en la cultura

digital". Todos aprobados y financiados por la SeCyT de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

Actualmente, en una línea o ámbito exploratorio en nuestro país, estamos encaminados a develar las complejas relaciones entre enseñanza, aprendizaje, problemas sociales e interdisciplinariedad. En el proyecto que actualmente dirijo: "La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y humanas desde una perspectiva y enfoque interdisciplinar de los problemas sociales", asentado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue, junto a un gran equipo de jóvenes investigadores e investigadoras entendemos que el modo de conocer que inauguró la modernidad se basó en una progresiva fragmentación del conocimiento. Las disciplinas comenzaron a especializarse en determinados recortes de la realidad social, con el fin de abocarse en profundidad al estudio de un objeto o fenómeno particular. Se trata de una época en que la hiperespecialización del conocimiento, si bien produjo un crecimiento exponencial del mismo, también provocó un desdibujamiento de la totalidad y de los problemas reales y concretos de las personas. Por ello, el conocimiento y los modos de su producción requieren descubrir y considerar otras fuentes para construir otras epistemologías que aventuren comprensión situada de los problemas sociales, de su historicidad y de las ausencias actuales. Proceso que desafía al diálogo y a los encuentros de intersección entre los campos de conocimientos que han contribuido a tener una visión e interpretación fragmentada del mundo social y las dinámicas culturales, políticas y económicas que los constituyen. La epistemología de la convergencia, situada, plural y con otros modos, potencia la posibilidad de construcciones otras de conocimientos como alternativas al impuesto por la modernidad occidental, de allí su carácter político, no negador, por el contrario, cuestionador de lo dado, de lo reduccionista, subalternizados y universalizante.

6. Algunas notas para seguir pensando en los desafíos de la investigación en DCSyH

La educación que se plante como finalidad la construcción de futuros no hace otra cosa que brindar oportunidades epistemológicas y políticas para construir las certezas colectivas que necesitamos, de allí que la investigación sigue siendo el camino oportuno para esta consecución.

El camino hacia el dialogo de saberes, inter o multidisciplinar debe profundizarse en investigaciones aplicadas o cualitativas - situadas o comparadas- para conocer y ofrecer oportunidades en la formación inicial del profesorado para que repercutan en el cambio de las prácticas de enseñanza, en los currículos y en los materiales de enseñanza desde la perspectiva de un pensamiento crítico.

Atender a la diversidad de realidades dinámicas y a la pluralidad de identidades son aspectos que podrían contribuir al desarrollo de investigaciones, para que los resultados posibiliten organizar propuestas y materiales curriculares y didácticos centrados en problemas sociales en tanto pueden ser de gran ayuda para promover aprendizajes significativos.

Revisitar los problemas sociales relevantes, candentes, conflictivos o vivos, desde perspectivas decolonial, intercultural y de genero son necesaria para enfrentar lo que el pensador portugués, Boaventura de Sousa Santos, plantea sobre la universalidad abstracta, eurocéntrica y patriarcal del conocimiento monocultural occidental. Se trata de producir conocimiento contrahegemónico para visibilizar las injusticias y opresiones del capitalismo global.

Transitamos una época de incertidumbres, en el que el confinamiento ha profundizado la crisis de vínculos sociales. Una época en la que el negacionismo como práctica social, en diversos planos de la vida cotidiana, de los hechos y dinámicas de la realidad social, de los conocimientos y saberes producidos, emerge con nuevos matices que profundizan el discurso del odio que encontramos en los medios de comunicación, en las redes sociales

y en internet. En este marco, la investigación en DCSyH tiene grandes desafíos por delante, en tanto puede contribuir a la humanización de la educación, a la formación de ciudadanías democráticas y desarrollo del pensamiento histórico, social y crítico de las generaciones del S.XXI.

El dialogo de saberes es necesario para los desafíos a los que se enfrenta la investigación y la práctica en la DCSyH, sin embargo, es igualmente necesario organizar el dialogo, no en compartimentos estancos ni en discursos hegemónicos, sino en líneas o ámbitos que nos posibiliten una mayor comprensión de los temas/problemas que son objeto de estudio para entrelaza las lógicas y componentes del complejo oficio de investigar y enseñar en nuestro campo. En tiempos de incertidumbres una comunicación bien organizada contribuye a entendernos mejor y buscar soluciones colectivamente.

7. Referencias

AISENBERG, B. Didáctica de las ciencias sociales: ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza? **Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales**, n 3, 1998 pp. 136-163 disponible en:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1319883>

BOURDIEU, P. La “juventud” no es más que una palabra. En **Sociología y cultura**. Editorial Grijalbo, México, 1990.

CAMILLONI, A. R. W. Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. In: AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. (org.). Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones. **Paidós educador**, Buenos Aires, 1993.

CERDA, M. C. y ERTOLA, F. La investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, geografía e historia en Iberoamérica: una cartografía desde el sur del sur. In: FUNES, A. G. y JARA, M. A. (org.). Investigación y práctica en didáctica de las ciencias sociales. **Tramas y vínculos**. EDUCO, Cipolletti, 2019.

GONZÁLEZ, M. Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina (1991-2016): Un campo en expansión. **Clío & Asociados**, n.24,

2017, p. 8-25. In Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8166/pr.8166.pdf

MARGULIS, M. La juventud es más que una palabra. **Ensayos sobre cultura y juventud**. Biblos, Buenos Aires, 2008.

La formación del profesorado de ciencias sociales. Una mirada sociocrítica

Martha Cecilia Gutiérrez G

Se espera que “los educadores de todos los niveles de enseñanza estén dispuestos a luchar colectivamente como intelectuales transformadores, es decir, como educadores que tienen una visión social y el compromiso de hacer de las escuelas esferas públicas democráticas, donde todos los niños, independientemente de la raza, la clase, el género y la edad, puedan aprender lo que significa ser capaces de participar plenamente en una sociedad que afirma y sostiene los principios de igualdad, libertad y justicia social” (GIROUX, 2006, p. 323)

1. Introducción

La situación política, económica, social y cultural que vive América latina y el mundo en general, deja múltiples cuestionamientos sobre el impacto de la formación en ciencias sociales en los ciudadanos y las ciudadanas.

Como profesora y formadora de docentes que enseñan ciencias sociales me surgen los siguientes interrogantes:

¿Cómo formar a los docentes de ciencias sociales responsables de educar a los estudiantes del siglo XXI, para que puedan analizar críticamente el mundo, relacionar los problemas del pasado con el presente y este, con las posibilidades del futuro?

¿Qué ha hecho la escuela para formar ciudadanos que sean capaces de comprender la complejidad del mundo en que vivimos y aportar a su transformación?

¿Qué y para qué se enseña y se aprende ciencias sociales en las aulas universitarias y no universitarias?

¿Qué usos hacen los niños, las niñas y los jóvenes de estos saberes?, ¿en qué situaciones los aplican y cómo los aplican?

Los interrogantes anteriores llevan a la reflexión sobre los propósitos que guían la formación inicial y permanente del profesorado de ciencias sociales de los distintos niveles educativos, porque de acuerdo con investigaciones de Porlán (2017) y Arias (2015) persiste la tradición positivista de la educación, que desconecta la teoría de la práctica, en la que el docente es considerado un administrador del currículo que aplica teorías y técnicas para resolver problemas de las prácticas educativas.

La importancia de la formación del profesorado para la transformación educativa y social, no puede seguir dejándose al arbitrio de políticas internacionales descontextualizadas de las realidades y la crisis que enfrenta el mundo en general. En países como Brasil, Colombia y México la formación del profesorado de historia y ciencias sociales, responde a recomendaciones de organismos internacionales, que menoscaban la importancia de la formación para la docencia en estos campos del conocimiento y en los distintos contextos (SANTIAGO, GUTIÉRREZ, LATAPÍ, 2021, no prelo).

Retomando a Giroux (2006, 1990) y a Pagés (2018) sobre la importancia que tiene el profesorado en la educación para una ciudadanía crítica, a continuación se sintetiza una propuesta de formación de docentes de ciencias sociales, cuyo propósito es formar profesores críticos, comprometidos con la construcción de democracias participativas, incluyentes y con justicia social

2. Una experiencia de formación del profesorado de ciencias sociales

La siguiente propuesta del grupo de investigación en Educación y Desarrollo Humano (EDHU) de la Universidad Tecnológica de Pereira, en Colombia, ha sido desarrollada con profesores que cursan licenciatura o maestría en educación, así como el Doctorado en Didáctica de esta Universidad, que indagan en la didáctica de las ciencias sociales desde la teoría sociocrítica de la educación, porque en esta perspectiva el profesorado es considerado como persona, ciudadano y profesional transformativo, comprometido con “la educación de los estudiantes como ciudadanos activos y críticos, que han de convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos” (GIROUX, 1990, p. 177).

En los procesos de formación del profesorado, el punto de partida es la reflexión sobre las representaciones del mundo social de los docentes y el análisis de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, para cuestionarlas, identificar problemáticas, posibilidades de indagación y búsqueda de soluciones que contribuyan a la transformación educativa y social.

La formación del profesorado de ciencias sociales desde la autorreflexión y la reflexión compartida facilita la integración entre investigación, política y práctica (MCGLINN, 2017), convirtiendo el aula universitaria en un laboratorio de vida democrática en la que se aprende a dialogar, a debatir, a argumentar, a problematizar, a buscar soluciones con la ayuda de otros y a transformar.

El proceso de formación e investigación realizada por el grupo EDHU con el profesorado de ciencias sociales de los distintos niveles educativos ha girado en torno a las siguientes líneas complementarias entre sí:

- 1. La enseñanza de las ciencias sociales** - La problematización en este campo se centra en las finalidades de la enseñanza de las ciencias

sociales, del por qué y para qué enseñar y aprender estas disciplinas, que permita debatir sobre las decisiones que se toman en el aula, las cuales responden a un determinado propósito educativo.

El interés es promover el análisis sobre los enfoques de enseñanza transmisionistas, que reproducen la cultura de una sociedad dominante y no favorecen la formación de pensamiento social en los estudiantes, para que puedan actuar como ciudadanos críticos en la construcción de sociedades democráticas.

En este campo la investigación se ha orientado a la formación inicial, permanente y avanzada de profesores reflexivos, comprometidos con la transformación de las prácticas educativas en los distintos contextos. Algunas de las investigaciones actuales que el grupo EDHU realiza en esta línea son las siguientes:

Las prácticas educativas de docentes noveles que enseñan ciencias sociales en programas de ingeniería.

El impacto de la formación inicial de profesores de básica primaria en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales de profesores noveles.

2. Los saberes que se eligen para enseñar - La base de la problematización en este campo es la reflexión sobre los contenidos que se enseñan, por qué se eligen y a qué concepción de currículo responden, para debatir y analizar los currículos prescritos, la tendencia a la estandarización impuesta por organismos internacionales y por el mercado editorial, que homogeniza la educación y desconoce la innovación docente.

El interés investigativo del grupo EDHU en esta línea está orientado a profundizar en problemáticas sociales relevantes y complejas o en conceptos controvertidos de la sociedad (el conflicto, la discriminación e injusticia social, el desplazamiento forzado, la violación de los derechos humanos, entre otros), que facilita a los docentes como intelectuales críticos, repensar los currículos de ciencias sociales y buscar alternativas para la

enseñanza, conectadas con la vida de los estudiantes y con el mundo social (GUTIÉRREZ, FRANCO, 2020).

En este campo, el grupo EDHU en cooperación con el grupo GREDICS (Grupo de investigación en didáctica de las ciencias sociales) de la Universidad Autónoma de Barcelona, está realizando actualmente una investigación sobre educación para la paz en contextos escolares de educación básica con población afectada por el conflicto colombiano.

3. El aprendizaje y la formación de pensamiento social crítico - En general las políticas educativas y los propósitos enunciados en los currículos para la enseñanza de las ciencias sociales, consideran que la finalidad de estas disciplinas es facilitar a los estudiantes la comprensión del mundo.

Sin embargo, los resultados de pruebas nacionales e internacionales (SABER, PISSA,...), así como en la investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y en educación para la ciudadanía (GONZÁLEZ, 2013; GUTIÉRREZ, BUITRAGO, VALENCIA, 2016), se identifica divergencias entre las declaraciones docentes sobre las finalidades de la enseñanza de estas disciplinas, las cuales aluden a la formación de pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, mientras que lo observado y analizado en las prácticas educativas corresponde a enfoques transmisivos, que no fomenta el desarrollo del pensamiento ni permite que ellos comprendan la complejidad de la realidad humana y social para aprender a convivir en las nuevas formas de ciudadanía del siglo XXI.

En el contexto descrito, uno de los mayores intereses investigativos del grupo está en la formación de pensamiento social de los estudiantes, para que aprendan a dialogar con la incertidumbre, a dudar, a seleccionar información desde perspectivas y fuentes diferentes, a gestionarla hasta convertirla en conocimiento útil para el planteamiento y la solución de problemas de los entornos. Es decir, que aprendan a interpretar lo que sucede

en el mundo e intervenir en el para contribuir a su transformación con conocimiento de causa.

Los resultados de distintas investigaciones realizadas en diferentes niveles educativos, han concluido que el desarrollo de pensamiento social es fundamental para la formación de una ciudadanía crítica y la construcción de sociedades democráticas, incluyentes y con justicia social (GONZÁLEZ, GUTIÉRREZ, 2020; TOSAR, 2018; GUTIÉRREZ, PAGÉS, 2018). Al respecto, Hertig (2016, p. 122-123) se pregunta:

¿Cómo los docentes se apropian de “herramientas de pensamiento” de diversa naturaleza y las movilizan para aprehender objetos de saber complejos?

¿Cómo los docentes ponen en acción estas herramientas para permitir a sus alumnos apropiarse de ellas?

¿Cómo los alumnos utilizan estas herramientas y construyen capacidades para pensar la complejidad?

Un reto de la formación docente y de la investigación en didáctica de las ciencias sociales está en la formación de pensamiento social crítico, particularmente en el contexto latinoamericano, en el que se necesita un profesorado crítico, capaz de tomar decisiones curriculares que promuevan una enseñanza y un aprendizaje relacionado con los problemas humanos y sociales de los contextos cercanos a la vida cotidiana de los estudiantes.

En suma, la profundidad e importancia de la formación del profesorado y de la investigación sobre el desarrollo del pensamiento social crítico en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, tiene más preguntas que respuestas para continuar avanzando en este campo del conocimiento. Algunos de los interrogantes son los siguientes:

-¿Cómo formar una ciudadanía crítica en la era digital?

-¿Cómo formar estudiantes que diferencien entre hechos reales y mentiras, entre saberes basados en evidencias y opiniones?,

-¿Cómo aprenden los estudiantes a argumentar, a contrargumentar y a respetar el disenso y la diferencia en la clase de ciencias sociales?

-¿Cómo planificar currículos para la enseñanza y el aprendizaje de problemas sociales relevantes y/o de cuestiones socialmente vivas, que aporten a la formación de una ciudadanía crítica?

-¿Cómo hacer del aula de ciencias sociales y de la escuela un espacio de debate y de construcción de posibilidades para la formación de una ciudadanía comprometida con la transformación social?

-¿Cómo formar pensamiento crítico en la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social, con apoyo de medios y recursos tecnológicos virtuales?

-¿Cómo desarrollar pensamiento social, geográfico e histórico para una ciudadanía planetaria?

-¿Cómo democratizar la escuela para que se convierta en un espacio para la formación de ciudadanos críticos, activos y comprometidos con la transformación social?

-¿Cómo romper con la estandarización y las competencias definidas por organismos multilaterales, que buscan homogenizar, desconocido los contextos y la importancia de la formación de pensamiento crítico?

-¿Cuál es el papel de los sentimientos y de las emociones en el aprendizaje de unas ciencias sociales comprometidas con la formación de ciudadanía crítica y de democracias incluyentes, con justicia social?

-¿Cuál es el aporte de la literatura, el cine, la fotografía, las fuentes materiales, las fuentes orales, la música, entre otras expresiones artísticas, en la formación de pensamiento crítico en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales?

Para concluir, se espera que la experiencia de formación docente y de indagación del grupo EDHU, compartida en este texto, aporte al debate, la construcción de conocimiento y de propuestas innovadoras para la enseñanza, el aprendizaje y la formación crítica del profesorado de ciencias sociales, como prácticos reflexivos, comprometidos con la educación para una ciudadanía crítica y con la transformación sociocultural de la escuela del siglo XXI.

3. Referencias

ARIAS, D. La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. **Revista de Estudios Sociales**, n.52, p. 134-146, 2015.

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A, 1990.

GIROUX, H. **La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía**. México: Siglo XXI editores, 2006.

GONZÁLEZ, G; GUTIÉRREZ, M. **Memoria histórica de desarrollo del pensamiento social. Investigación e innovación en la clase de ciencias sociales**. Pereira, Universidad Tecnológica de Pereira, 2020.

GONZÁLEZ, G. El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. **Revista Uni-pluri/versidad**, n. 13, v.2, p. 24-34, 2013.

GUTIÉRREZ, M.; PAGÉS, J. **Pensar para intervenir en la solución de injusticias sociales**. Pereira, Universidad Tecnológica de Pereira, 2018.

GUTIÉRREZ, M.; FRANCO, C. Paradojas entre el decir y el hacer acerca de la diversidad en estudiantes de educación primaria de Pereira. **Sophia Austral**, Colombia. n. 26, p. 213-235, 2020.

GUTIERREZ, M.; BUITRAGO, O.; VALENCIA, V. **Prácticas educativas reflexivas y la formación del profesorado**. Pereira: Editorial UTP, 2016.

HERTIG, P. Des outils de pensée pour appréhender la complexité dans le cadre de l'éducation en vue du développement durable. ÉTHIER, M-A.; MOTTET, E. (org.). **Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. Recherches et pratiques**. Bruxelles. Deboeck, 2016, p. 117-128.

MCGLINN, M (2017). Exemplars from the Field of Social Studies Education Research In CHERYL, M.; MEGHAN, M. **The Wiley Handbook of Social Studies Research**. Chichester: John Wiley & Sons, Inc., 2017, p. 132-167.

PAGÈS, J. Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la Historia y la Historia escolar. **Trayectorias Universitarias**, v. 4, n.7, p. 53-59, 2018.

PAGÉS, J.; SANTISTEBAN, A. **Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. Investigación e innovación en**

didáctica de las ciencias sociales. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS. v. 1 , p. 17-39, 2014.

PORLÁN, R. **Enseñanza Universitaria.** Cómo mejorarla. Morata, 2017.

SANTIAGO, L. A. S.; GUTIÉRREZ, M.; LATAPÍ, P. Brasil, Colombia y México. Políticas curriculares recientes para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la educación básica y la formación inicial del profesorado. **Educación en Revista**, Curitiba, 2021, No prelo.

TOSAR, B. Literacidad crítica y enseñanza de las ciencias sociales en primaria: Profe, las bolsas de plástico no son medusas. REIDICS. **Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.** n 2, p.4-19, 2018.

Parte II

A pesquisa no ensino das Ciências da Natureza e Matemática

O que investigam os pesquisadores da área de ensino das ciências da natureza?

Agustina Rosa Echeverría⁶

Introdução

No momento da escrita deste texto – agosto de 2021 – devasta o Brasil uma política que conduz milhões de trabalhadores, penalizados pela intensificação das desigualdades capitalistas de exploração e competição do chamado “neoliberalismo” ou capitalismo da precariedade, (ANTUNES, 2010) a uma luta pela “sobrevivência” que se tornou muito mais difícil do que era para as gerações que viviam num capitalismo socialdemocrata que permitia uma rede de construção social que dava mais direitos aos trabalhadores, mas — é importante não esquecer disso — sem mudar as estruturas políticas e econômicas.

No contexto acadêmico, que é onde nossa discussão se situa, é possível se afirmar que o Brasil está vivendo a pior crise científica de todos os tempos que se agrava a passos largos no atual governo. Essa crise se manifesta no declínio do investimento público destinado à Ciência e Tecnologia (IPEA, 2019), na perda cada vez mais acentuada de protagonismo político das sociedades científicas brasileiras inseridas num contexto mundial de produção de conhecimento no qual o Brasil é subalterno e os grandes monopólios dominam toda a pesquisa.

⁶ Bacharel, licenciada e metre em Química. Doutora em Educação. Instituto de Química/ UFG. agustina_echeverria@ufg.br. Echeverria.ufg@gmail.com.

Somando-se a isso vivemos um momento no qual a ciência vem sendo duramente atacada no Brasil e em muitos lugares do mundo.

Convém dizer, para bem da verdade, que ataques à ciência não são novidade e que visões não científicas, ou do senso comum, sempre prevaleceram nas sociedades de todas as épocas. A ciência é só uma das tantas “chaves” com as quais o ser humano se apropria do mundo. No dizer de KOSIK (1976) há diversos aspectos de apropriação do mundo pelos homens:

...o prático espiritual, o teórico, o artístico, o religioso, mas também o matemático, físico e semelhantes. Não é possível, apropriar-se e, portanto, tampouco compreender, a matemática e a realidade a que a matemática nos introduz, mediante uma intencionalidade não correspondente à realidade matemática, por exemplo, mediante a experiência religiosa ou à percepção artística. O homem vive em muitos mundos, mas cada mundo tem uma chave diferente, e o homem não pode passar de um mundo para outro sem a chave respectiva, isto é, sem mudar a intencionalidade e o correspondente modo de apropriação da realidade. (KOSIK, p. 23)

No campo do debate interno, denominado pelos filósofos da ciência de “visão internalista” e da qual Karl Popper foi um dos maiores expoentes do século XX, podem-se estabelecer critérios de demarcação entre ciência e outras maneiras de se apropriar do mundo. Para Popper nunca podemos afirmar que uma teoria – entendendo as teorias como estruturas conceituais que nos permitem entender, explicar e predizer algum fenômeno e que podem ser contrastadas com evidências do mundo real – é verdadeira pois não podemos ter certeza de que algum momento, no futuro, uma nova observação a invalide. A esse critério de demarcação Popper chamou de falseabilidade, mas o certo é que não há consenso estabelecido quanto a sua validade no seio dos filósofos da ciência. Talvez poderíamos dizer, referenciando-nos em Thomas Kuhn, outro representante do debate epistemológico do século XX, que a ciência é, entre outros modos legítimos de percepção humana – como religião, arte e outras que não se

pretendem científicas – o que “menos problemas tem em abdicar de seus paradigmas”. E o que isto significa? Significa que debates, discussões, consensos, divergências fazem parte da ciência. A ciência não é “a verdade”, os cientistas admitem isso. Entretanto, admitir que as verdades não são absolutas, mas historicamente determinadas não significa adotar uma postura anticientífica. O que estamos vendo nos últimos tempos, especialmente em relação às vacinas e aos problemas ambientais é a negação da ciência, o chamado “negacionismo científico”.

Acontece que a reflexão epistemológica de ciência, exposta brevemente no parágrafo anterior e majoritariamente restrita aos círculos acadêmicos, não dá conta de explicar esse ataque sistemático a ciência, pois ele tem interesses políticos e econômicos muito poderosos que vão além das questões internalistas. Portanto o negacionismo científico deve ser combatido não somente na perspectiva epistemológica, mas também política.

No presente capítulo abordarei, brevemente, o que caracteriza a pesquisa na área de Ensino das Ciências da Natureza mostrando as semelhanças e diferenças com outros campos da investigação científica. Defendo a possibilidade de conhecer a realidade e a ciência como produção da consciência humana que põe em evidência o caráter ativo do conhecimento em todos os seus níveis.

O que configura um campo de investigação científica?

Em qualquer área da ciência – seja nas Ciências da Natureza (que doravante denominarei Ciências) ou nas denominadas Ciências Sociais ou Humanidades – o desenvolvimento de um novo campo de investigação pressupõe:

a existência de uma problemática relevante, suscetível de despertar um interesse suficiente que justifique os esforços necessários ao seu estudo; o caráter específico dessa problemática, que impeça seu estudo por outro campo de conhecimento já existente e o contexto

sociocultural, bem como os recursos humanos e condições externas. (Cachapuz, Apud Schnetzler, 2001)

No que se refere à primeira condição — a relevância do Ensino de Ciências — ela está associada a finalidades amplamente registradas na literatura, fundamentadas em argumentos econômicos, políticos, utilitários, culturais, democráticos, morais, entre outros (REIS, 2006; DÍAZ, 2004).

Quanto à segunda condição é importante destacar que os problemas do Ensino de Ciências não podem ser resolvidos pelos conhecimentos das áreas de referência (Química, Física, Biologia) nem pelos conhecimentos da Didática Geral, embora ambos sejam necessários e fundamentais. Precisamos lançar mão das contribuições teóricas da Filosofia, da Psicologia, da Sociologia. Lançamos mão, não utilizamos diretamente, porque em se tratando do Ensino das Ciências é imprescindível considerar a epistemologia das ciências, pois só existem procedimentos de ensino e aprendizagem em torno a objetos de conhecimento. Os conteúdos científicos **são centrais** nos processos de ensino-aprendizagem e não “um mero pretexto” como já foi declarado por alguns “construtivistas” em décadas passadas.

O que significa considerar a epistemologia das ciências? Significa compreender a natureza do conhecimento científico, pois nem todo conhecimento é científico; significa compreender que o conhecimento científico vai do real dado (o fenômeno, o mero evento) para o real científico e que o real científico se produz mediado pela linguagem e pela técnica. A realidade de um objeto que se apresenta aos olhos, que pode ser tocado, que possui lugar e forma definidos, não é a mesma realidade de uma molécula, a qual constitui e é constituída pela teoria molecular a ela subjacente. Mas moléculas, átomos, elétrons não são ideias ou abstrações racionais com as quais as teorias são formuladas. Trata-se de uma outra ordem de realidade, que não pode ser compreendida sem o uso da razão. Por isso, a identidade desta área de investigação é marcada pela especificidade do conhecimento científico (LÓPES, 2007, P. 43).

Em outras palavras, a identidade dessa nova⁷ área de investigação é marcada pela especificidade do conhecimento científico, que está na raiz dos problemas de ensino e de aprendizagem investigados, implicando pesquisas sobre métodos didáticos mais adequados ao ensino daqueles conhecimentos e investigações sobre processos que melhor deem conta de necessárias reelaborações conceituais ou transposições didáticas para o ensino daqueles conhecimentos em contextos escolares determinados. Isso significa que o Ensino de Ciências implica a transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, configurando a necessidade de criação de um novo campo de estudo e investigação, no qual questões centrais sobre o que, como e porque ensinar Ciências constituem o cerne das pesquisas. (SCHNETZLER, *ibidem*, p. 15).

Sobre a terceira condição – a existência de recursos humanos e condições externas – nos anos 80 começaram a aparecer revistas que rapidamente se multiplicaram e aumentaram sua periodicidade. Entre elas podemos mencionar *Journal of Chemical Education*, *European Journal of Science Education*, *Science Education*. No Brasil, a *Revista Brasileira de ensino de Física* (1979), a *Química Nova na Escola* (1994), a *Revista de Ensino de Biologia* (1997), a *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências* (periódico oficial da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – ABRAPEC) em 2001.

É importante destacar que os primeiros Cursos de Pós-graduação em Educação em Ciências surgiram na Europa e nos Estados Unidos (muitos da primeira geração de pesquisadores/educadores em ciências do Brasil fizeram doutorado em países da Europa ou nos EUA). No Brasil, os cursos de Pós-graduação específicos na área de Educação em Ciências são mais recentes. Foram incentivados pela criação em 2000 da Área 46 (de Educação em Ciências e Matemática) da CAPES. Esta área foi extinta em 2011

⁷ A área de investigação em Ensino de Ciência (também denominada de Didática das Ciências) teve seus primórdios nas décadas de 60 e 70 do século passado.

com a criação da Área de Ensino que agrupa outras áreas como Ensino de Engenharia, Ensino em Saúde, entre outros.

Ainda dentro da terceira condição, outro componente fundamental para a existência da área são os encontros (congressos, conferências, seminários, etc). Estes têm se proliferado nos últimos anos tanto regional, nacional, como internacionalmente. O presente livro é uma demonstração da importância desses eventos, pois representa uma síntese do que foi discutido num evento que reuniu o IV ELPED, o II Seminário do Programa de Residência Pedagógica do IF Goiano, o VI Seminário de Iniciação à Docência do IF Goiano (Pibid) e o II Seminário Internacional de Formação de Professores.

Mas o que significa pesquisar?

Em geral podemos dizer que pesquisar significa: 1) ter uma atitude arguidora que procura identificar a causalidade, a origem, as relações internas dos fenômenos, 2) ter um objeto de investigação, 3) ter um método de investigação (não existe um único método, mas o pesquisador tem que ter método); entendendo método não como técnica, *“mas como um conjunto de concepções sobre o homem, a natureza e o próprio conhecimento, que sustentam um conjunto de regras de ação, de procedimentos, prescritos para se construir conhecimento científico”* (ANDRERY et. al, 2007, p. 14) e 4) ter um referencial teórico (existem muitos, mas têm que ser legítimos).

E pesquisar no ensino de ciências?

Questionar o ensino de ciências; assumir o ensino de ciências (de forma ampla) como campo (objeto) de investigação; adotar algum método de investigação; adotar referenciais teóricos legítimos, ou seja, reconhecidos na área, mas que podem ser questionados, criticados, debatidos. Por isso pesquisar no ensino de ciências (como em qualquer área) não é trivial!!! **A pesquisa não é “para uns poucos iluminados”, mas tampouco é trivial....**E convém ressaltar, de forma geral, que embora tenhamos melhorado

muito nas nossas investigações há necessidade de mais rigor na fundamentação teórica, na definição dos métodos, na disciplina intelectual, na coerência entre os referenciais teóricos utilizados.

O ensino de ciências como objeto de investigação é um campo multidisciplinar que envolve a ciência de referência (Física, Química, Biologia), a Didática, a Psicologia, as Teorias de aprendizagem, as Teorias de currículo, as Teorias educacionais, as Políticas educacionais e muitos outros campos. Não cabe neste texto e nem é o objetivo fazer uma análise detalhada de cada um desses campos de investigação, mas a título de exemplo pode-se apresentar o grande movimento — denominado de concepções alternativas — que surgiu no final da década de 70 e começou da década de 80, como consequência das críticas aos projetos de ensino da década de 60 fundamentados na psicologia behaviorista.

Schnetzler relata no excelente artigo aqui já citado que nos seus primórdios o interesse dos pesquisadores em pesquisas sobre ensino de ciências ocorreu principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra como resultado das reformas curriculares promovidas nesses países na década de 60⁸.

“Em oposição aos cursos tradicionais de química, física e biologia, os novos projetos enfatizavam o uso do laboratório para introduzir e explorar problemas” (...) “A principal crítica a esse movimento e às pesquisas por ele geradas era a de que se fundamentavam em uma concepção empirista de ciência que, associada aos resultados pouco promissores de avaliação dos projetos curriculares, levou os educadores em Ciências, no final dos anos 70, a desenvolverem investigações sobre como os alunos aprendem conceitos científicos, visando que os resultados orientassem o desenvolvimento de propostas mais eficazes de ensino. Houve um descolamento explícito da ênfase das pesquisas dos processos de ensino para os processos de aprendizagem. (SCHNETZLES, *ibidem*, p. 15).

⁸ Convém destacar que essas mudanças aconteceram mais por motivos geopolíticos, especialmente nos Estados Unidos (efeito Spútnik) do que pedagógicos.

Milhares de pesquisas realizadas no mundo todo mostraram que as ideias que os estudantes trazem para sala de aula, denominadas na literatura de concepções prévias, ideias intuitivas ou “misconceptions” são diferentes das aceitas pela comunidade científica. Tratava-se então de estabelecer um conflito cognitivo, principalmente pelo confronto entre as concepções do aprendiz e o resultado de atividades experimentais e fazer com que esse conflito se resolvesse “a favor” das ideias científicas, ou seja, provocar uma mudança conceitual. Um artigo famoso de Posner (1982), baseado na teoria ausubeliana de fundamentos piagetianos sugeria estratégias para identificar as ideias prévias dos estudantes, promover o conflito e fazer com que a mudança conceitual acontecesse. Mas as pesquisas mostraram que as concepções espontâneas eram “resistentes” e “persistentes” ao ensino. A dissertação de mestrado de Justi (1991) é um belo exemplo dessa resistência e persistência. Além disso essas estratégias construtivistas foram duramente criticadas por representarem uma concepção epistemológica empirista que desconsiderava a natureza teórica do conhecimento científico, que não distinguia entre o real dado e o real científico.

Em outras palavras, os constructos teóricos da ciência, que são produtos de elaboração e criação humana, e que nos permitem explicar, interpretar e prever fenômenos, não provêm diretamente da observação e são, portanto, pouco prováveis de serem “construídos” e apreendidos pelos alunos apenas a partir de observação e experimentos, sem o apoio do professor. Ao contrário, os alunos precisam ser introduzidos a ideias validadas por uma comunidade científica, o que leva à consideração de que o professor é o mediador que possibilita o acesso dos alunos às mesmas. (SCHNETZLER, *ibidem*)

Além das discussões psicológicas e epistemológicas, a consideração da aprendizagem como uma atividade autoestruturante deixava sem explicação a função do professor no processo de ensino e aprendizagem. Todos esses “problemas” levaram o programa

construtivista a uma crise teórica que se instalou com força no final da década de 80 e começo da década de 90.

No Brasil, foi nesse contexto que a teoria vigotskiana “entrou” para o arsenal teórico da pesquisa em ensino de ciências e a dimensão histórico cultural se incorporou à análise do processo de ensino-aprendizagem. Conceitos como mediação semiótica, consciência, funções psicológicas superiores, relação entre conceitos espontâneos e científicos, linguagem, significação conceitual entre muitos outros passaram a ser estudados por muitos pesquisadores o que permitiu ampliar o debate da pesquisa no ensino de ciências. A formação de professores também passou a ser investigada e com isso a constatação da ausência da discussão epistemológica na maioria dos cursos de formação.

O relato aqui apresentado é – como já foi dito – apenas um exemplo, mas é muito ilustrativo do que investigam os pesquisadores na área da Educação em Ciências e que espero entusiasme o leitor a assumir o desafio de pesquisar nessa área.

Um fato a ser destacado é que partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei 9.394) deflagraram-se processos de reformas curriculares em todos os níveis incluindo, obviamente, os cursos de formação de professores, muitos dos quais, incorporam nos seus Projetos Políticos Pedagógicos a pesquisa na formação inicial. É preciso desenvolver nos professores em formação inicial e continuada o espírito arguidor aqui já mencionado, a análise crítica dos processos educacionais, das reformas curriculares. Parafraseando Paulo Freire podemos dizer que “é preciso sair da esfera de apreensão espontânea da realidade, para uma esfera superior onde a realidade se apresenta como objeto de estudo e o sujeito age como sujeito epistemológico”, ou seja: é preciso investigar...

O momento é particularmente desfavorável. As políticas educacionais em curso como as novas diretrizes de formação de professores, a reforma do ensino médio, que com uma abordagem falseada de interdisciplinaridade e de inovação como apontado pela Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ) é enganosa e não se sustenta nas discussões das pesquisas

educacionais. O apagamento das disciplinas das ciências da natureza e, conseqüentemente, em médio prazo do encerramento dos cursos de Licenciatura vão na contramão de tudo o que se defende neste texto.

Ouve-se frequentemente dizer que é necessário resistir. É necessário resistir sim, mas precisamos definir o caráter dessa resistência. Ela deve ser uma resistência ativa e em vários campos: teórico-epistemológico, pedagógico e fundamentalmente político no sentido amplo da palavra.

Referências

ANDERY, M. A. et al. **Para compreender a ciência – uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão – o novo proletariado de serviços da era digital**. São Paulo: BOITEMPO, 2010.

DÍAZ, J. A. A. **Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía**. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias. Vol. 1, Nº 1, pp 3-16, 2004).

IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas). Diretoria de Estudos e Políticas Setoriais de Inovação e Infraestrutura. Nota técnica Nº 48. Agosto de 2019.

JUSTI, R. S. **Sobre espaços vazios e partículas – Movimento de ideias sobre a descontinuidade da matéria em um processo contínuo de ensino-aprendizagem de química no 2º grau**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 1991.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976).

LÓPES, A. C. Currículo e epistemologia. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

POSNER, G. J. et al. **Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change**. Science Education, 66(2), 211 -227, 1982.

REIS, P. **Ciência e Educação: qual relação?** Interações. Nº 3, pp. 160-187, 2006.

SCHNETZLER, R. P. **A pesquisa no ensino de Química no Brasil: conquistas e perspectivas**. Química Nova, vol. 25, Supl. 1, 14-24, 2002.

Ao mestre com carinho: diálogos entre ciência, arte, formação e ensino

Denise Figueira-Oliveira
Maylta Brandão dos Anjos
Giselle Rôças

1. Introdução

O presente capítulo descreverá a passagem do CAFE, grupo de pesquisa intitulado, Ciência, Arte, Formação e Ensino (IFRJ- Nilópolis), pela Mesa Temática 2 do IV Encontro de Licenciaturas e Pesquisa em Educação, realizado pelo IFGoiano em 9 de junho de 2021. O destacado evento reuniu também o II Seminário Internacional de Formação de Professores, o IV Encontro das licenciaturas e o VI Seminário Iniciação à Docência do IFGoiano (Pibid), o que revela a pujança da discussão sobre a Formação de Professores em suas diversas dimensões.

A profissão professor é *per si* de natureza complexa, ainda mais suas necessidades formativas que demandam uma cuidadosa e empenhada revisão e transformação das bases para o desenho de boas perspectivas, que poderiam ser pensadas desde o início da graduação e não apenas nos anos finais. Considerando as mudanças ocorridas em todas as dimensões da vida humana, das relações mais primárias às relações sociais, com a globalização e a ampla comunicação por redes, a imponderabilidade está, ainda mais, batendo à nossa porta. Há que se destacar que a formação é, também, autoformação crítica e consciente que não finda. Esse poderia ser o primeiro passo para realizarmos a análise crítica do processo contínuo do ensinar e do aprender.

No entanto, junto a isso, enfrentamos desde o dia 30 de janeiro de 2020, data em que a Organização Mundial da Saúde (OMS) informou ao mundo, o que a princípio foi reconhecido com um surto da doença causada pelo SARS-CoV-2, o novo coronavírus como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional.

Um mês depois, com o rápido alastramento do que evoluiu para uma pandemia, o mundo inteiro amedrontado teve seu cotidiano modificado em todas as instâncias de produção material e de relação social.

Fato é que, em diferentes momentos de sua história, populações humanas estiveram expostas aos riscos e aos impactos da disseminação de vírus ou outros microrganismos, mas a pandemia do SARS-CoV-2 extinguindo as proximidades em geral, em razão do vírus ser avassalador, extremamente contagioso e com consequências letais, gerou a conjuntura inédita de 90% da população estudantil: o isolamento social. Como ambiente de ensino, assumidamente complexo, exerce e sofre forte influência nas transformações da sociedade, o desarranjo avançou também por esses espaços ao longo desse tempo.

Em situação jamais vivida e sem um devido plano nacional de enfrentamento aos principais desafios da pandemia, nos moldes vigentes, a educação brasileira tem sofrido com as necessidades de formulação de projetos e programas emergenciais que geram suas consequências.

Nos últimos meses, um número notável de professores, enfrentaram e continuarão enfrentando desafios técnicos com o advento do distanciamento social. Para exercício de suas funções, nós, professores tivemos que aumentar o nosso desempenho junto às plataformas digitais para possibilitar o ensino remoto. Todas as ferramentas de estudo à distância, no ritmo e na velocidade em que ocorreram, foram imposições do contexto pandêmico, aula assíncronas, aulas síncronas, orientações nas pós-graduações, participação em bancas acadêmicas, defesas de monografias, dissertações e/ou teses, reuniões diversas, participações em encontros acadêmicos virtuais, publicação de artigo, execução de

projetos de extensão e pesquisa, estudos e discussões nos grupos de pesquisa, elaboração de artigos e livros, pareceres de artigos, bem como outras atividades virtuais e avaliações nas mesmas circunstâncias. O longo período de confinamento, com os referidos recursos e as relações travadas e fragilizadas, modificaram as rotinas e foram submetidas aos protocolos de segurança quando a situação presencial foi obrigatória.

Tais dimensões do ensino considerando o contexto da pandemia modificaram o *Todo*, já que juntamente com a dinâmica conceitual empreendida, muitas vezes, adaptadas, uma candente e carente dimensão emocional ganhou intensidade.

Em voga, o pensamento de senso comum, com as inerentes inquietações dos sujeitos advindas dos sujeitos mergulhados no contexto, o discurso e prática científica, assim como o imaginário popular sobre esse ofício, o uso da crise sanitária politicamente, enfim, um turbilhão de fatos, entrelaçados que ressaltaram as demandas sociais vieram à tona.

E, como é na história, em sua construção, que as desigualdades estão cravadas no Brasil, com a pandemia, com o isolamento social, tudo ficou mais evidente. Ficou evidente, além disso, a necessidade dos diálogos entre os pares, um caminho para nos reorganizarmos da melhor forma possível.

Um dos caminhos que investimos esforços, por sermos um grupo de pesquisa (CAFE) é de contribuirmos para a formação de professores autônomos e chamar a atenção para circunstâncias que muitas vezes identificamos “professores autômatos”, quando esses profissionais estão pouco críticos ou reflexivos em suas práticas em sala de aula, seja por falta de estrutura, vocação orgânica ou desgastes de outras ordens. Essa questão já estava posta em diversos estudos precisando ser destrinchada cada vez mais.

Vista como uma qualidade do fenômeno educativo, a autonomia envolverá mais que elaborar e aplicar postulados, conceitos, mais que unir teoria e prática, e sim promover encontros férteis para revelar o que se pode reinventar para os chamados

atuais do campo educacional, considerando sua conjuntura humana e social (CONTRERAS, 2002).

Sendo assim, nos alinhamos à Contreras (2002), pois em seu debate sobre a depreciação da atividade docente, desde a década de 70, percebe que a racionalidade técnica começa a corroer as potencialidades de sensibilidade e reflexão crítica e generosa para com essa atividade, processo que ainda perdura e exige um enfrentamento para aprimoramento dessa profissão.

O referido autor descreve modelos da racionalidade em questão: o especialista técnico, o professor reflexivo ou o professor crítico. Entre análises e denúncias, Contreras (2002) anuncia uma espécie de *briefing* de questões urgentes para o sentimento, pensamento e ação na formação docente. Apoiado nas reflexões de seus pares, como Apple e Giroux, não poupou críticas às avaliações de desempenho de professores centralizadas em ideologias voltadas aos mecanismos burocráticos usados para centralizar, controlar, enfim, cristalizar o ensino como se fossem códigos ontológicos determinados nessa formação. Esse modo de ver e tratar o ensino, o precariza, razão pela qual afirma condições de resistência, conceitua o fenômeno do *Profissionalismo*.

Esse enfrentamento docente, para reconquistar prestígio social, envolve um profissional que se mobiliza por melhores condições de trabalho, estrutura, salários e requalificações frequentes, como condições para necessários avanços no ensino-aprendizagem e no reconhecimento das necessidades humanas. Outro fenômeno conceituado por Contreras (2002) e que encontra ecos em nosso percurso é a defesa da *Profissionalidade*, e nesse sentido, corroboramos com a análise e o campo de atuação ao quais os profissionais do ensino se fazem em complemento, no exercício de sua competência profissional e autonomia para construção de saberes.

A autonomia que refletimos na formação de professores, por meio de nossas pesquisas e formação de nossos alunos de pós-graduação, conta com esses valores já defendidos por pares/referências que aparecerão ao longo desse breve capítulo,

como se fosse um convite para refletirmos juntos sobre as possibilidades do tema geral.

Contreras (2002) nos instiga a pensar no jogo de saberes que estão na prática do professor e que nesse sentido, podem servir de bases, dar pistas para o seu próprio entendimento sobre esse *continuum* de que é feita a sua formação. Aliás, do que são feitas todas as formações humanas, para quem, como já afirmaram Freud, Proust, Schaeffer e trazemos para essa conjuntura, para quem *tem olhos para ver e ouvidos para ouvir*.

Compreendendo mais sobre o trabalho que desenvolve, o professor pode, se for o caso, e quase sempre o é, transformar e ajustar sua ação. Incluídos estarão os seus valores, suas intenções e assim desenvolverá o que o referido autor denominou *Profissionalidade*.

O movimento dessa percepção está tão vivo, que em recente estudo junto a professores de mestrado da instituição (IFRJ), ouvindo professores na disciplina de Formação de Professores de Ciências entre os anos de 2017, 2018 e 2019 (publicado em 2020), sob a inspiração inicial de uma técnica de compreensão de narrativas — Ateliê Biográfico de Christine Delory-Momberger - 2006 — encontramos categorias de professores que vão ao encontro às percepções de Contreras (2002) e Nóvoa (2017), quando fazem referência à de que forma nos formamos profissionais encontrando uma maneira própria para tanto.

Sob o rigor metodológico de leituras e escutas apuradas em nosso estudo, foram encontradas categorias (FIGUEIRA-OLIVEIRA, DOS ANJOS e RÔÇAS, 2020):

Professor(a) em formação: que embora tenha direcionado a sua graduação nesse sentido, ainda não atua ou tem menos de três anos em sala de aula (**Pemfor**);

Professor(a) em conformação: tais profissionais parecem ou dão indícios de que não alcançaram sua vocação e permanecem lecionando por falta de espaço no mercado de trabalho ou por desconhecerem sua vocação mais orgânica (**Pconform**)

Professor (a) em transformação: aquele(a)(s) que tem alguma experiência em sala de aula, mas que em especializações e outros estudos e buscas de aprimoramento, reconhecem mudança na prática (**Ptransformor**)

Estão em pauta, reflexões que evidenciam o pensamento docente, a partir de suas biografias, ainda que sob recorte e recomendamos o acesso ao artigo.

Nóvoa (2017) aponta para o lugar de formação de professores, dentre outros pontos, alguns movimentos que envolvem: disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública. A proposição do presente capítulo não é tratar de todos esses movimentos, em função da intenção inicial de contar a nossa passagem no IV ELPED, mas nos interessa mais diretamente a interposição profissional, a socialização e colaboração entre os pares desde o primeiro dia da formação, enfim, **os diálogos**.

2. Dos Diálogos

Desde os longos diálogos de Platão que, a eles, confiava sua comunicação de expressão, reconhecemos no diálogo, um método, uma forma eficaz de movimento de alargar e ampliar o pensamento, a visão de mundo, razão pela qual se ensina e ao mesmo tempo se aprende.

Paulo Freire (1979), nosso contemporâneo, também ressaltava o diálogo como “necessidade existencial” no encontro entre as pessoas, para melhorar o que há, já que elas são mediatizadas pelo mundo e precisam dele para suas reflexões e ações. Os professores serão então “preparadores de ouvidos e abridores de olhos”, como deduzem De Masi e Frei Betto (2002)?

Adotamos, enquanto professoras-pesquisadoras, esse caminho para desenvolver o nosso ofício, e intitular a nossa fala no encontro no IV ELPED. Cabem aos diálogos, como ferramentas para afiar os

sensos lógicos e emocionais, para ensinar e aprender, argumentar e escutar, abrir espaços para a formação de professores.

Ao colocarmos na mesa temática do referido evento o que estamos fazendo na linha de pesquisa, Formação de Professores de Ciências, revelamos o nosso DNA, agregar saberes que se comunicam harmonicamente para a formação. Essa dinâmica é empreendida, desde os encontros quinzenais com alunos de diferentes formações e potencialidades, como também a partilha de nossa bagagem enquanto professoras-pesquisadoras em constante relação com nossos pares e referências.

Como os ambientes de ensino não são somente locais do ensinar e aprender disciplinas curriculares, sendo ambientes vitais, aos diferentes tipos de socialização, o contexto da pandemia do SARS-CoV-2 reativou essa relação dos temas disciplinares com os princípios da saúde e das condições de vida das populações imbricadas a essa tragédia global. Em tempos extraordinários como os que vivemos educação se comunica mais que nunca com a saúde, razão pela qual recorreremos aqui à uma referência dessa área para a composição do cenário radical do ensino hoje.

Há um artigo clássico de Roberto Briceño-Léon (1996), intitulado *Siete tesis sobre la educación sanitaria para la participación comunitaria*, ao qual iremos nos apegar aqui, porque trata-se de um rico estudo sobre a ação humana e a não-ação humana. Briceño-Léon (1996) elege postulados para orientar a educação sanitária, indicando a consideração de contextos da população pesquisada para pensar a devida ação na referida conjuntura, portanto reforça a condição dialógica e participativa do âmbito educacional, ressalta as responsabilidades individuais, bem como as cooperações. Levando em consideração a crise de saúde pública que enfrentamos com a pandemia da COVID-19, vem a calhar a afirmação do autor, a saber: *la resistencia de los seres humanos obliga a un cambio en los programas y en especial en la manera de entender a relación de las personas con el control de las enfermedades y los programas de control.*

O artigo trata de ações contra as doenças metaxênicas, como a Doença de Chagas, a Malária, dentre outras, mas pode guiar

qualquer ação sanitária, contribuindo muito para um olhar sobre a resistência das pessoas diante de problemas de saúde e de que forma contar com elas de forma mais eficaz. Nesse sentido, trabalha a questão do engajamento na partilha de saberes, a nossa busca como educadores.

No quesito, **Conhecer o ser humano**, Briceño-Léon afirma: *Sólo conociendo al individuo y sus circunstancias es posible una acción eficiente y permanente de salud*. Nesse postulado ele inclui: a) as crenças dos indivíduos sobre o universo das doenças, b) seus hábitos e papéis sociais, c) suas condições materiais sobre as quais a ação conjunta se desdobra ou não junto aos envolvidos. Segundo ele, *son las condiciones objetivas de la situación en la cual viven las personas, estas condiciones son de la persona, la familia, la comunidade, o la sociedade em la cual se encuentran*.

Já no seu segundo princípio, **Contar com o ser humano**, tem como premissa: *Nadie puede cuidar la salud de outro, si este no quiere hacerlo por si mismo*. Essa afirmação conversa com os princípios do ensino, por exemplo, a Teoria de Aprendizagem Significativa, criada para David Ausubel, na qual entre quem ensina e quem aprende deve haver uma sintonia fina, que contenha sobretudo disposição para aprender.

Também consta do universo Freiriano, que é uma das bases do nosso olhar para a educação de uma forma geral e para o ensino de ciências como foco, no tripé ensino-pesquisa e/ou extensão. Na direção mencionada acima, traz à tona o artesanato da construção do pensamento docente, a saber:

Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso nada tem a ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência.

Eis que esse movimento ético reside no respeito e na convocação à responsabilidade individual e a liberdade para cada um escolher seu caminho ciente dos ônus e bônus. No tocante à aprendizagem, chamo a atenção para o fato de que o professor que reflete sobre a sua prática precisa dessa disposição, já apontada pelos autores acima referidos e para conhecer os meandros de seu público, seja qual nível for.

Outro ponto em comum das reflexões sobre a educação sanitária, sugerida por Briceño-Léon, é a não verticalização absoluta das propostas, o planejamento não pode ser autoritário, pois essa forma “paternalista e civilizatória” não tem obtido evidências satisfatórias, nem para a qualidade de vida dos indivíduos, como também para os programas empreendidos. Nessa disposição de conhecer o outro além de si, esse exercício de sair de si, tão recomendado.

Já estava lá no ideário de Paulo Freire (1996), o valor da escuta como preparo para a melhor colocação e localização do ponto de vista das ideias e para a resistência aos princípios silenciadores do ensino de qualquer conteúdo, da aprendizagem, e, sobretudo em sua avaliação: Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com*, dizia Freire. Assim, afirma o autor:

...o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é escutando que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, *fala com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. (FREIRE, 1996, p.128)

Enfim, são referências múltiplas para as práticas que requerem participação no ensino e na aprendizagem, desafios que convocam a todos, sobretudo, àqueles que ocupam o lugar do educar no contexto da pandemia.

Ainda é preciso observar as relações do ensino, não nos esqueçamos que nessa busca do professor por autoria em sua sala

de aula, outros desafios, tais como a cultura institucional em que trabalha. Um estudo recente de nosso grupo de pesquisa acrescenta dados para a nossa reflexão (RÔÇAS *et al*, 2020, p.190):

Os nossos colegas identificam que a autonomia docente é relativa, pois há muitos fatores envolvidos, tais como: excesso de trabalho, aspectos e interferências políticas e por vezes dos pais (na rede privada, relatam ser muito comum), “aprisionamento” ao livro didático, condições de estudo e sobrevivência dos alunos, foram alguns dos elementos apontados pelos colegas. Todo esse cenário por vezes transforma o professor em um refém da ausência de condições, dos conteúdos curriculares e metodologias impostas para alcançar resultados em avaliações externas, sendo cada vez mais empurrado para o perfil do professor-autômato. Um dos professores que compartilhou sua compreensão conosco, ilustra essa situação.

Como já enfrentávamos a precarização do ensino e das condições de seus profissionais quando a pandemia assolou o mundo, as inquietações e desafios para enfrentar já estavam em curso. Sem receitas infalíveis, mas com disposição para atuar nesse âmbito e com a mencionada escuta ativa, desenvolvemos as pesquisas no grupo, considerando que o professor autônomo terá maiores chances para conhecer sua turma, identificar qual metodologia de ensino usar, quais serão os conteúdos pertinentes, tal e qual os processos avaliativos. Isso ocorrerá se esse professor estiver com um repertório mais atualizado, ainda que dentro dos documentos oficiais que norteiam a sua atuação, como o projeto político pedagógico, as ementas e o currículo. (RÔÇAS *et al*, 2020)

Com a pandemia, tivemos que acelerar os passos em algumas dimensões e sermos compreensivas em outras, para que à construção de saberes não fosse atropelada pela realidade aterrorizadora e sem esperança. Então, como enfrentávamos nossos desafios na formação de professores no CAFE?

Nesse fazer, escolhas que vão ao encontro melhor as necessidades dos alunos em determinados contextos, no ensino e na pesquisa estudamos: narrativas, linguagem, memória, ensino de

matemática, diferentes níveis de ensino, passando também pelo EJA até a pós-graduação, o instituto federal, as diversas comunicações e expressões da literatura (Contaço de histórias das ciências, Ficção Científica), a criatividade, muitas dessas reflexões e ações mobilizam o diálogo entre as ciências e as artes.

Na palestra, em função do tempo destinado à fala, optamos por não citar e relacionar o referencial teórico com o qual dialogamos nas temáticas que citados acima, mas aqui encontramos esse espaço para algumas sugestões. Em nossa biblioteca, dialogamos e dialogaremos com muitos autores por meio de suas publicações (Livros, Conferências, Artigos, Falas informais). Sabemos que uma leitura atenta nos leva à outras tão ricas e edificantes.

Ivor F. Goodson (2007) reivindica profissionais da docência com competências ampliadas, sendo necessário, assim, conhecer melhor a quem se destina o “desenvolvimento”, ouvir sua voz se faz imprescindível. Os trabalhos realizados pelo CAFE, pesquisas de suas coordenadoras e trabalhos defendidos por seus alunos, tem considerado essas vozes nas mais diferentes formas, em grande parte por meio de três instrumentos de coleta de dados que nos são caros: 1. Narrativas, 2. Grupos Focais ou Rodas de Conversa e 3. Diários de bordo.

Um bom exemplo do que foi dito acima, e também compartilhado com o público do evento foi a dissertação de Lyana Machado Bueno (2019) intitulada, *Oficinas Lúdicas: Proposta para mediação do processo de ensino-aprendizagem no ensino de biologia*. A mestre demonstrou a potência do Diário de Bordo como instrumento de reflexão de sua prática. Nessa linha e ainda andamento, a dissertação de Cíntia dos Santos da Silva, cujo título provisório é: *O que os professores falam sobre o Ensino de Matemática? O uso de narrativas para repensar a Formação de Professores*.

Deixamos aqui algumas pistas, alguns passos para o diálogo com tantos saberes com os quais professores em formação precisam se familiarizar, se de fato, buscam o constante aprimoramento na profissão.

Entendemos que tem sido fundamental conhecer com quem, para quem e por que esse continua sendo um lugar de resistência, o lugar da docência.

3. Contextos e Saberes: sugestões de referenciais teóricos

Abaixo deixamos um desfile propositivo de leituras, nomes de pensadores, de diferentes escolas de formação docente (brasileira, francesa, portuguesa, espanhola, russa e norte-americana) e uma relação mais direcionada para uma área ou outra, mas todos conversam e contribuem para o universo da formação de professores.

Formação de Professores: Aristóteles*, Ana Maria Pessoa de Carvalho, António Cachapuz, António Nóvoa, Bernadete Angelina Gatti, Carlos Marcelo García, Daniel Gil-Pérez, Deise Miranda Vianna, Donald Schön, Doug Lemov, Francisco Imbernón, Henry Giroux, Isabel Alarcão, João Praia, John Dewey, José Contreras Domingo, Jorge Larrosa, Kenneth Zeichner, Lawrence Stenhouse, Lee Shulman, Lev Semionovitch Vigotski, Manuela Jorge, Maria do Carmo Galiazzi, Maria José de Almeida, Maurice Tardif, Miguel A. Zabalza, Myriam Krasilchick, Phillippe Perrenoud, Selma Garrido Pimenta, Vera Candau, Roberto Briceño-León.

Núcleo de temas gerais - ensino de ciências e Educação: Paulo Freire, Attico Chassot, Edgar Morin, Gérard Fourez, Gaston Bachelard, Giselle Rôças, Hannah Arendt, Luiz Carlos Menezes, Manoel de Barros, Maria do Céu Roldão, Marilyn Cochran-Smith, Marco Antonio Moreira, Marcus Vinícius Pereira, Maylta Brandão dos Anjos, Pierre Bourdieu, Primo Levi, Stefan Cunha Ujvari, Susan Lytle, Thomas Khun, Tim Ingold.

Núcleo de temas gerais sobre Memória: Carl Jung, Ecléa Bosi, Henri Bérghson, Jacques Le Goff, Maurice Halbwachs, Machado de Assis, Michael Pollak, Michel Foucault, Paul Ricoeur, Pierre Nora

Núcleo de temas gerais sobre Narrativas: Clifford Geertz, Giselle Rôças (ALI), Ivor Goodson, Jean Claude-Kaufmann, Jose Martín, Joseph Campbell, Luz Gonzaga Motta, Maylta Brandão dos Anjos (ALI), Marcus Vinícius Pereira (ALI), Mikhail Bakhtin, Platão, Rafael Porlán, Roberto da Matta, Roland Barthes, Roque de Barros Laraia, Sócrates, Theodor W. Adorno, Therezinha Valim, Tzvetan Todorov, Walter Benjamin

Núcleo de temas gerais sobre a relação Ciência e Arte - Ensino de Ciências: Ana Mae Barbosa, Aldous Huxley, Alfredo Suppia, Antonio Damásio, Arcângelo Buzzi, Bertold Brecht, Charles Pierce Snow, Denise Figueira-Oliveira, Diucênio Rangel, Enio Candotti, Elliot Eisner, Ernst Fischer, Flavio Desgrandes, Fiedrich Schiller, Freemon Dyson, George Orwell, Gilbert Icle, Herbert Read, Ingrid Koudela, João Antonio Telles, João Paulo Vaz, Jorge Coli, Leopoldo de Meis, Luis Paulo Piassi, Marcia Tiburi, Mary Shelley, Margareth Atwood, Mauricio Pietrocola, Mía Couto, Pascal Nouvel, Paulo Renato Figueiredo, Peter Brook, Lucia De La Rocque Rodriguez, Richard Courtney, Rudolf Arnheim, Silvio Zamboni, Stela Fischer, Thelma Lopes, Umberto Eco, Ursula Le Guin, Viola Spolin, Will Gompertz

Núcleo de temas gerais sobre Criatividade, Cultura-Mundo: Aristóteles*, Austin Kleon, Chimamanda Ngozi Adichie, Denise de Souza Fleith, Doc Comparato, Domenico De Masi, Djamila Ribeiro, Eunice M. L. Soriano Alencar, Fayga Ostrower, George Steiner, Igor Stravinsky, Kevin Ashton, Kevin Conroy Scott, Lucas Paraizo, Maria da Gloria Gohn, Manoel de Barros, Oliver Sacks, Robert e Michèlle- Root Bernstein, Sílvio Anaz, Gilles Lipovestky & Jean Serroy, Zigmund Bauman, Paula Sibilía, Yuval Noah Rarari

Núcleo de temas gerais sobre Metodologia: Giselle Rôças (ALI), Ivani Fazenda, Jean Clandilin & F. Michael Connelly, Kenneth Zeichner, Laurence Bardin, Lee Shulman, Maria Cecília de Souza Minayo, Marco Antonio F. da Costa & Maria de Fátima Barrozo da

Costa, Marli André, Martin W. Bauer e George Gaskell, Maylta Brandão dos Anjos (ALI), Menga Ludke, Philippe Perrenoud

Afora todos as outras publicações, artigos, capítulos, conferências, dos autores e citados, dentre outros interligados. Das compreensões mais recentes, publicações de integrantes do grupo CAFE, tal qual foram apresentados na mesa temática 2 do IV ELPED:



“o trabalho da memória é indissociável da organização social da vida”
Pollak (1989, p. 19)

Publicação 2019

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Análise de livre interpretação como uma possibilidade de caminho metodológico

Free interpretation analysis as a methodological path possibility

Maylta Brandão dos Anjos¹; Giselle Rôças²; Marcus Vinicius Pereira³

1 Doutora, Instituto Federal do Rio de Janeiro, Nilópolis, RJ, Brasil - maylta.anjos@ifrrj.edu.br / 0000-0001-6272-5056

2 Doutora, Instituto Federal do Rio de Janeiro, Nilópolis, RJ, Brasil - giselle.rocas@ifrrj.edu.br / 0000-0002-1669-7725

3 Doutor, Instituto Federal do Rio de Janeiro, Nilópolis, RJ, Brasil - marcus.pereira@ifrrj.edu.br / 0000-0002-8203-7805

Recebido em 20/06/2019. Publicado em Dezembro/2019

Palavras-chave:
Análise de Livre
Interpretação. Ensino de

RESUMO: Neste artigo, apresentamos uma proposta de análise de dados para as pesquisas da área de ensino de ciências pautada no paradigma da metodologia qualitativa que denominamos Análise de Livre Interpretação (ALI), visando aliar a

CAFE e Metodologia
Publicação 2019.

Publicações 2020:



Cena 8.....	183
“Dá licença de contar” Autonomia e memória do professor recuperadas pelas narrativas e diário de bordo	
Docente autônomo ou autômato?.....	185
Dêem-se licença de se contarem! Narrativas e diários de bordo como possibilidades de reflexões.....	193
Precisamos concluir?.....	201

RIS
Revista de Iniciação Científica
Vol. 3, n. 5. Set./Dez.
ISSN: 2595- 4520

A Biograficidade em Curso: Como os professores se tornaram professores

Unfolding biogracity: as teachers becomed teachers

Denise Figueira-Oliveira (denfoli@gmail.com)
Pós-doutoranda PROPEC/IFRJ

Maylta Brandão dos Anjos (maylta.anjos@ifjf.edu.br)
Docente PROPEC/IFRJ

Gislene Rôças (gislene.rocas@ifjf.edu.br)
Docente PROPEC/IFRJ

Resumo: Com o objetivo de compreender aspectos da formação de professores, apuramos a escuta sobre relato de professores que cursaram um mestrado acadêmico em ensino de ciências. Esse exercício possibilitou estabelecer uma conversa sobre suas narrativas pautadas nos princípios da memória social, percebendo o quanto o movimento de se repensar atende a convocação permanente que a Educação nos faz enquanto seus agentes. Pautados em uma pesquisa de cunho qualitativo, as narrativas foram colhidas e reelaboradas com inspiração na técnica do Ateliê Biográfico, sendo os dados coletados analisados à luz do referencial teórico apresentado. Três categorias emergiram da análise, sendo elas: professor(a) em formação, professor(a) em transformação e professor(a) em conformação. As narrativas nos enriquecem em possibilidades de olhar e interpretar a história em vidas de professores já formados, fornecendo elementos que devem ser considerados para pensar a formação inicial e continuada de professores.

Palavras-chave: formação de professores, narrativas, memória social, ensino de ciências, ateliê biográfico

4. Algumas Compreensões:

Como o mundo parou em 2020 em função da pandemia pela primeira vez na história, mostrando as vulnerabilidades e impotências até a chegada da vacina, que felizmente se deu, inúmeras reflexões estão sendo realizadas nesse mesmo ritmo. Não sabemos ainda se novas condutas redesenharão nossas vidas, não sabemos, quando estaremos de volta às aulas presenciais com a devida segurança, não sabemos como os conteúdos, os currículos e os novos parâmetros serão equalizados, mas sabemos que precisamos seguir. Uma formação docente “à fórceps” nos foi exigida e está ocorrendo nesse mesmo momento, onde todos nós precisamos ajustar nosso percurso em diversas instâncias, incluindo a vida emocional e pessoal.

Já era do nosso conhecimento o manancial das tecnociências para a compreensão das sociedades contemporâneas. Presentes nas biopolíticas, na gestão social e no cotidiano das populações, foram elevadas a um patamar global, ainda que de forma assimétrica, exponencialmente; e, ao longo desse período, verificamos a comunicação da ciência em todas as suas direções e no que se referiu, por exemplo, à:

- Reviravolta na imprensa
- Convenções sanitárias internacionais
- Destaque para ramos das pesquisas médicas: Epidemiologia, Imunologia, Infectologia, Virologia e afins
- Interfaces à saúde na interface humanidade e seu ambiente
- Educação ambiental (clima, desmatamento, tráfico de animais, caça, consumo de animais exóticos para o ocidente)
- Saúde mental e psicossocial
- Migrações e saúde mundial
- Pobreza e miséria ampliada

Outra narrativa do conhecimento humano que esteve presente nesse período, foi a arte, pois ao lidar com as contingências humanas, o imaginário social sobre a pandemia, acolheu e

sustentou a humanidade na cultura que é mais abrangente não importando o lugar.

Eis que esse ímpeto incontrolável de conhecer mais e mais o mundo em que vivemos estão concedidos às narrativas da ciência e da arte, seja nos laboratórios, nos meios de comunicação ou mesmo nos ateliês, em praças públicas, nas redes sociais, nas rádios e outras formas de expressão humana. Vivem, ainda, da imponderabilidade que está presente no ser e fazer do ensino. Esse ponto de contato pode voltar à evidência e pode auxiliar a nossa visão em meio às dificuldades que enfrentamos.

Quanto dessa ciência dos laboratórios tão determinantes à proteção da humanidade diante do Sars- Covid-2, chegarão aos saberes que encaminharemos nas salas de aula de ciências? Quão perto chegou a Arte, suas projeções, com as quais tivemos contato por meio de obras cinematográficas: Epidemia (1995), Ensaio sobre a Cegueira (2008), Contágio (2011) e The Flu (2013)?

Se os sentimentos acompanham quase todas as tarefas cognitivas como comprovam alguns estudos, estão entrelaçadas as narrativas com mais potencialidades para iluminar novos caminhos e embasar uma formação de professores mais contextualizada e conectada ao mundo real. Dessa forma, é preciso repensar modelos!!!

Dado ao forte questionamento das estruturas formativas e curriculares na busca pelo aprimoramento enfrentar o desafio de reconectar a formação às dimensões socioculturais vigentes que já faz tempo, nos aconselhava, GATTI (2013). Alguns estudos abriram caminho para o plottwist ou ponto de virada, que recupera para o centro do debate os professores por meio de atitudes reflexivas, nos atentemos a eles!

Quem sabe não possamos construir, na emergência, os inéditos viáveis apontados por Paulo Freire?

Essa discussão está sob a escrita, em andamento, também pautará nossas próximas publicações como um grupo de pesquisa.

5. Referências

ANJOS, M. B. dos; RÔÇAS, G.; PEREIRA, M. V. Análise de Livre Interpretação como uma possibilidade de caminho metodológico. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 12, n. 3, p. 27-39, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/29108>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BOLOGNA, J. E. **Diálogos Criativos: Domenico de Masi: Frei Betto**/mediação e comentários José Ernesto Bologna, São Paulo: Deleitura Editora, 2002.

BRICEÑO-LÉON, R. Siete tesis sobre la educación sanitaria para la participación comunitaria, **Cad. Saúde Públ.** Rio de Janeiro, n. 12, v.1, p.7-30, 1996.

CONTRERAS, J. **Autonomia de Professores**. Editora Cortêz, 2002

DELORY- MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, 2006.

FIGUEIRA-OLIVEIRA, ANJOS E RÔÇAS. A biograficidade em curso: como os professores se tornaram professores. **Revista Insignare Scientia**. v. 3 n. 5, p. 45-59, 2020.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª edição. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paulo Freire-São Paulo: Paz e Terra, 1996

GOODSON, I. F. **Dar voz ao professor: as histórias de vida de professores e o seu desenvolvimento profissional**. In: VIDA DE PROFESSORES, António Nóvoa (Org.), Porto Editora, LDA, 2007.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Didática e formação de professores**. Cad. Pesqui. n.47, p.1-28, 2017. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1980531448432017>. Acesso em: 14 de junho de 2021.

OMS. **Organização Mundial de Saúde**. 2021, Jun, 15.

RÔÇAS ET AL, 2020. Cena 8 “Dá licença de contar” **Autonomia e memória do professor recuperadas pelas narrativas e diário de bordo**.

IN: ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA: Reflexões acerca de processos formativos na área de ensino e o lugar da escola, 2020.

6. Agradecimentos:

Ao grupo de pesquisa CAFE

À Profa. Leia Adriana da Silva Santiago

Aos professores, Vívian de Faria Caixeta Monteiro e Adriano Honorato Braga (Presidentes da comissão organizadora do evento IF Goiano)

Podcast: possibilidades e vantagens para a divulgação científica no Ensino

Francisco Edilson de Sousa França
Risolene Silva de Sousa
Patrícia Macedo de Castro
Ivanise Maria Rizzatti

Introdução

O processo evolutivo humano, atrelados à busca de novos saberes e possibilidades, por meio das tecnologias nos tempos atuais nos forçaram a descobrir ou inventar várias possibilidades de comunicação e de difusão de conhecimento por meio das mídias sociais, assim essas inovações e invenções trazem relevância a cada dia para a sociedade atual. Diante de tais fatos, a nova geração chega à sala de aula cercada de uma grande quantidade de dispositivos tecnológicos e, portanto, papel e caneta não são suficientes para eles, pois, aspiram um ensino diferente, que abranja as potencialidades do conectivismo.

Hoje existe uma necessidade de transformar a educação para um sujeito que se encontra em constante transformações e dispõe de uma gama de mecanismos para obter informações. A aprendizagem nesse contexto não é um produto acabado, mas um conjunto de saberes em constantes modificações, guiados por uma rede de informações ágeis, definidas e derrubadas em pouquíssimo tempo, e cabe aos professores, segundo Abrantes e Souza (2016).

[...] tomar consciência do papel da tecnologia na vida cotidiana, compreender a construção do conhecimento na sociedade da

informação e descobrir como participar efetivamente desse processo e como inseri-lo em sua prática pedagógica, com o propósito de contribuir para a qualidade da educação e da inclusão social, atendendo às reais necessidades e interesses da nova geração (ABRANTES; SOUZA, 2016, p.3)

Essa nova visão, nos alerta para o desenvolvimento científico dentro das salas de aulas, pois o ambiente está propício a temas que envolvam a ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente (CTSA), trazendo para a sala de aula problemas de ordem social de forma dinâmica e contextualizada, de modo que os levem a enfrentar as exigências do mundo contemporâneo.

[...] cada cidadão tem seus valores e posturas sobre as questões científicotecnológicas que, muitas vezes, vão ao encontro das demais. Por isso, uma adequada participação na tomada de decisões que envolvem Ciência e Tecnologia deve passar por uma negociação. As pessoas precisam ter acesso à Ciência e à Tecnologia, não somente no sentido de entender e utilizar os artefatos e mentefatos como produtos ou conhecimentos, mas, também, opinar sobre o uso desses produtos, percebendo que não são neutros, nem definitivos, tampouco absolutos (SILVEIRA; BAZZO, 2007, p. 1).

E para auxiliar o processo de desenvolvimento científico surgem os recursos digitais, que disponibiliza várias ferramentas que servem como material de apoio para esse processo, pois auxiliam aos professores e permitem aos alunos explorar o mundo através da comunicação e informação. Assim, as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), tornaram-se requisitos de todos os dias e de todos os lugares, como afirma Moura (2008, p. 123) “um serviço basilar, na mesma linha em que o são a eletricidade ou a água”.

Portanto, este artigo tem como problema de pesquisa investigar: Quais as possibilidades e vantagens dos podcast para a divulgação científica? Para tanto, tem por objetivo investigar as

possibilidades e as vantagens do uso dos podcast, como recurso para a divulgação científica (DC).

Para tanto, a pesquisa qualitativa entrevistou 24 alunos do segundo ano do ensino médio de uma escola estadual de Boa Vista, Roraima. A metodologia adotou o método de pesquisa-ação na qual se utilizou a própria ação dos pesquisadores para coletar os dados que contribuíram para o sucesso da pesquisa. Para a coleta de dados, a pesquisa fez uso de um questionário contendo oito questões, sendo sete abertas e uma fechada e foi aplicada através do *Google Forms*, por meio do *whatsapp*.

Sobre o podcast

Com os avanços tecnológicos, o rádio sofreu transformações, a internet possibilitou o uso de novas mídias, dentre elas o podcast que surgiu em 2004 com Adam Curry e Dave Winner, quando criaram um programa chamado “iPodder”, que permitia baixar automaticamente transmissões da internet para iPods. Para Primo (2005, p.17), o podcast “é um processo mediático que emerge a partir da publicação de arquivos áudio na Internet”.

O podcast consiste em fazer uso da linguagem sonora e funciona por meio de comunicação *On-Demand* que significa sobre demanda e o conteúdo pode ser acessado na hora que o ouvinte desejar, sem depender da programação de um canal de televisão, ou emissora de rádio.

[...] Podcasting não pressupõe um fluxo, o arquivo sonoro é disponibilizado na internet e fica “à disposição” de uma demanda do internauta. Somente a partir do momento que o software agregador vasculha a rede e baixa para o HD do computador um podcast, este poderá ser ouvido, e não em outro formato como, por exemplo, inserido numa grade de programação (talvez no máximo, inserido numa playlist). Portanto, neste caso, o podcasting se opõe ao rádio, uma vez que, para o rádio, o fluxo é vital, caso contrário não podemos caracterizar uma programação ou uma (grade) de

programação, diferente de um podcast que não depende de um fluxo de transmissão para ser ouvido (MEDEIROS, 2006, p. 7).

O podcast é uma ferramenta que não dispõe de imagem, assim acaba por prender com maior facilidade a atenção do ouvinte e também se caracteriza como uma mídia fácil de ser produzida e distribuída. Porém, disponibilizar um arquivo de áudio na internet, não o caracteriza como podcast, pois para ser um, segundo Mendes, (2019, p.68) tem que ter uma produção fonográfica digital periódica, por meio de uma linguagem radiofônica e deve ser distribuído via *podcasting*, uma forma de publicação de arquivos multimídias na internet, em *feed RSS* que possibilita aos usuários acompanharem suas atualizações, por meio de um *software* agregador, que disponibiliza arquivos de áudios para *download*.

Divulgação científica e o pensamento de Paulo Freire

A DC busca transmitir ciência para um determinado grupo por meio de uma linguagem mais acessível para uma melhor compreensão, podendo até mesmo utilizar técnicas para facilitar essa transmissão, com objetivos distintos de instruir a população, contribuir para a educação científica e inspirar pessoas para a carreira científica. Para Freire (2003) é:

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (Freire, 2003, p.69).

A ciência deve estar à disposição de todos, mas devido a linguagem científica poucos conseguem entendê-la, as descobertas muitas vezes não chegam até a população, cabe então aos professores, pesquisadores, jornalistas, acadêmico, mostrar que a ciência se completa através da divulgação de maneira adequada ao

público leigo, por meio de fóruns, congressos, ou canais virtuais que alcancem a população.

Obter essas informações sobre os mais variados temas tem se tornado cada dia mais prático com a difusão da internet. Todavia a DC ainda é algo que não está ao alcance de todos, tornando-se um desafio enorme fazer a relevância do conhecimento científico ser compreendido pela sociedade. Paulo Freire (2003) afirma que precisa de esforço e empenho por parte de quem ensina e de quem aprende para desvelar o aprendizado.

Ensinar e aprender têm que ser com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (FREIRE, 2003, p.119).

E fazer DC tem sido a bandeira dos pesquisadores, fazer com que a população entenda que a ciência cumpre um papel social, com fins democráticos, com intencionalidade de melhorar a qualidade de vidas das pessoas. Nessa direção, Freire (2003, p. 54) reitera que [...] “minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”.

Durante muito tempo, a divulgação se limitou a contar ao público os encantos e os aspectos interessantes e revolucionários da ciência. Aos poucos passou a refletir também a intensidade dos problemas sociais implícitos nessa atividade (REIS, 1982, p.78).

O papel da DC, hoje no Brasil, ainda é incipiente, mesmo com redes sociais acessíveis e influenciadores científicos e com interesse que a população tem demonstrado em descobrir quais os avanços e quais as consequências dos avanços da ciência para a sociedade e tem se tornado necessário.

[...] todos necessitam utilizar a informação científica para realizar opções que se nos deparam a cada dia. Todos necessitam de ser capazes de participar em discussões públicas sobre assuntos importantes que se relacionam com a Ciência e com a Tecnologia, e todos merecem compartilhar a emoção e a realização pessoal que pode produzir a compreensão do mundo natural (CACHAPUZ et al 2005, p. 20).

Hoje todos têm a possibilidade de se formar cientificamente, uma vez que, a ciência não está restrita somente a burguesia como era tempos atrás. No momento que um educador mostra ao estudante as possibilidades de utilizar as ferramentas tecnológicas ao seu dispor, está despertando neste o espírito científico, e com a construção dessa postura científica, ele será capaz de se impor perante a sociedade, discutindo com coesão determinadas situações, pois enxerga o mundo diferente e sabe qual o seu papel frente a sociedade.

Podcast como metodologia para a divulgação científica

O uso do livro didático, sempre foi caracterizado como principal ferramenta metodológica no contexto da sala de aula, fato que se observa normalmente, devido a imposição do uso deste e da ambiguidade que carrega a utilização deles, não se pode ser contra, é claro que eles são importantes, mesmo porque muitas vezes são os únicos livros aos quais os estudantes têm acesso. A problemática real reside no fato do livro transformar-se rotineiramente em um manual, naquilo que precisa obrigatoriamente ser aprendido, substituindo a própria realidade.

Mudar uma metodologia é muito difícil, porém neste mundo globalizado o educador precisa estar politicamente comprometido para contribuir na formação dos estudantes capacitando-os a adaptação, a evolução e a atuação na sociedade, e consciente do que é ensinar. Conforme diz Freire (1996).

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a ele ensinar e não de transferir conhecimento (Freire, 1996, p.27).

Nesse contexto, percebe-se que as utilizações de outros recursos começam a ser inseridos na sala de aula, jornais, revistas, ferramentas de mídia e dentre eles a utilização de textos de divulgação científica.

A possibilidade da utilização de textos de DC no contexto do ensino formal vem sendo discutida recentemente por pesquisas na área de ensino de ciências. Estas possivelmente têm como fatores propulsores as constantes críticas ao livro didático-tecidas tanto pelos inúmeros estudos acadêmicos quanto por políticas públicas como o Plano Nacional do Livro Didático e a própria observação (na maioria das vezes não sistematizada) de que os professores de ciências vêm experimentando o uso desses textos como um material alternativo ao livro didático (NASCIMENTO, 2005, p.2).

Na atualidade, os avanços da ciência tornam necessários oferecer DC numa dimensão que permita a reflexão sobre a abordagem do assunto que estar sendo abordado. E nada melhor para os jovens estudantes, que unir o útil ao agradável, estabelecendo uma conexão entre a bagagem que trazem do mundo contemporâneo com a bagagem da ciência, dita por hora não entendida por eles.

Os podcast permitem essa junção, por ser uma ferramenta que está ao alcance deles, dentro de uma dimensão acessível, uma vez que são de fáceis acesso, pois a grande maioria dos estudantes tem aparelhos celulares com aplicativos de *streaming*, de modo que basta realizar a pesquisa sobre o assunto no *Spotify* e ouvir quando e onde quiser.

Trabalhar a DC por meio dos podcast têm sido a melhor escolha, por possui uma linguagem acessível que parece ser uma conversa, com uma dinâmica descontraída e natural facilitando a aprendizagem. E optam por essa ferramenta pela possibilidade de economia de tempo, pode ouvi-los realizando outras atividades e dispensar o tempo que passaria dedicado a uma apostila, videoaula ou respondendo aqueles enormes questionários de livros didáticos.

Outro ponto muito importante para trabalhar a DC com os estudantes por meio dos podcast é que na sua grande maioria são disponibilizados gratuitamente, e sem propagandas durante a audição, uma outra vantagem é que depois do download feito, não é necessária uma rede de internet para acessar os conteúdos, que podem ser ouvidos quantas vezes considerar conveniente.

Podcast de divulgação científica disponíveis no Brasil

No Brasil existe uma enorme quantidade de podcast sobre DC que trazem ao ouvinte fontes de informações de todas as áreas, tratam de micromoléculas a viagens espaciais, obedecendo a vários formatos tais como: bate-papo, reportagens, entretenimentos e humor, debates, entrevistas.

Apresenta-se abaixo uma relação de dez podcast disponíveis no Brasil que ajudam a divulgar a ciência para a sociedade.

1. ALÔ, CIÊNCIA, disponível no site <http://alociencia.com.br> discutem temas transversais ao mundo científico, levando sempre em conta a influência que este trás para a sociedade.

2. DEVIANTES, disponível no site <http://deviante.com.br> disponibiliza assuntos sobre o mundo da ciência, tecnologia, games e entretenimento, com um espaço voltado para falar de ciência e cultura.

3. DRAGÕES DE GARAGEM, disponível no site <http://dragoesdegaragem.com> nasceu do desejo de falar sobre divulgação científica de forma acessível e descontraída e incentivando a curiosidade e o pensamento crítico, e por acreditar que a popularização da ciência pode transformar vidas e a sociedade.

4. **ROCK COM CIÊNCIA**, disponível no site <http://rockcomciencia.com.br> é um podcast realizado pela equipe do Laboratório de Genética Ecológica e Evolutiva da Universidade Federal de Viçosa, Campus Rio Paranaíba, como parte do Programa de Extensão Universitária em Divulgação Científica – SEMEANDO CIÊNCIA.

5. **FRONTEIRAS DA CIÊNCIA**, disponível no site <http://www.ufgrs/frontdaciencia>, criada pelo Instituto de Física da Universidade do Rio grande do Sul, é uma roda de conversa entre cientistas.

6. **PODEntender**, disponível no site <http://podentender.com>, é uma iniciativa independente de divulgação científica, com o objetivo de desvendar o processo de divulgação científica para os brasileiros, para que estes votem por educação e investimento em ciência.

7. **OXIGÊNIO**, disponível no site <http://oxigenio.comciencia.br>, podcast de jornalismo e divulgação científica produzido pelos alunos dos cursos de Especialização em Jornalismo Científico e Mestrado em Divulgação Científica e Cultural do Labjor (Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo), do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade (Nudecri), da Unicamp, em parceria com a Rádio Unicamp. Estamos em Campinas-SP.

8. **PAIDEIA**, disponível no site <http://www.labi.ufscar.br/category/conteudos/paideia-conteudos/podcast-paideia/> do Laboratório Aberto de Interatividade para Disseminação do Conhecimento Científico e Tecnológico – LabI, vinculado a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

9. **37 GRAUS**, disponível no site <https://37grauspodcast.com/sobre/equipe/> podcast que conta a história com um pé na ciência, apresentado por Sarah e Bia, que viajam pelo mundo contando tentando o decifrar.

10. **NARUHODO** disponível no site <https://www.b9.com.br/shows/naruhodo/naruhodo-0001-cha-de-camomila-acalma> para quem tem fome de aprender ciência.

Todos estes podcast acima supracitados, tem o objetivo de fazer DC, levar a ciência ao público leigo, e estão com uma grande aceitação e

crescimento na internet, devido a facilidade de produção, distribuição, consumo e linguagem.

Percurso metodológico

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, e adota o método de pesquisa-ação na qual utiliza a própria ação dos pesquisadores para coletar os dados que contribuam para o sucesso da pesquisa. Tripp (2005, p.446) destaca que a pesquisa-ação “requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que terá, características da prática rotineira quanto da científica”.

Teve por método o exploratório visto que este método utilizado na pesquisa exploratória, conforme explica Gil (2002) têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento possibilita a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão" do fato estudado.

Os sujeitos da pesquisa foram 36 estudantes de uma turma de 2^a ano do Ensino Médio de uma escola estadual de Boa Vista, Roraima. Para a coleta de dados, a pesquisa fez uso de um questionário, contendo oito questões, sendo sete abertas e uma fechada e foi aplicada através do *Google Forms*, por meio do *whatsapp*.

Resultados e discussão

Para cumprir os objetivos da pesquisa, de investigar as possibilidades e vantagens do uso dos podcast, como recurso para DC, foi realizada uma pesquisa com questionário aplicado por meio do *Google Forms*. A turma é composta por 36 estudantes, dentre os quais 24 responderam aos questionários da pesquisa e não serão identificados nesta análise de resultados, pois o

primordial aos pesquisadores é cumprir o objetivo e conseguir resultado para a problemática da pesquisa.

Inicialmente foi perguntado “a idade e o sexo” e obtivemos como resposta que eles estão na faixa etária entre 16 e 17 anos, todos estudantes do 2ª ano do ensino médio, e sobre o sexo três se abstiveram em responder, 14 são do sexo feminino e sete do sexo masculino.

A segunda pergunta foi elaborada com dois questionamentos “Você conhece podcast? Seu professor já usou para trabalhar algum tema de aula? Para o primeiro questionamento, oito alunos informaram não conhecer podcast e 16 afirmaram que conhecem. E dois responderam que o professor já usou essa ferramenta em sala de aula e 22 informaram que não. Diante dos resultados apresentados é notório o entendimento que o *podcast* tem uma grande aceitação entre os pesquisados, configurando assim, uma ferramenta acessível para o contexto educacional.

Num mundo globalizado, onde temos cada vez menos tempo para aceder à informação e ao conhecimento, o podcast surge como uma alternativa viável, prática, com custos quase nulos e também uma metodologia de ensino/aprendizagem, bastante motivadora, que proporciona que o aluno tenha um papel ativo na construção do saber, saindo do padrão de mero consumidor para ser também produtor de informação na web (JUNIOR; COUTINHO, ano, p. 847)

A terceira pergunta investigou “Como os pesquisados descobriram o podcast? E em que ano? E as respostas estão apresentadas no quadro 1.

Quadro 1: Resposta de como os alunos descobriram o podcast e em que ano.

Como?		Quando?	
Spotify	5	2016	1
Redes Sociais	9	2017	3
Jornal	2	2019	4
Televisão	1	2020	11
Professor	1	Não respondeu	5
Não lembra	6		

Fonte: Elaboração própria dos autores, 2020.

Os pesquisados responderam que descobriram por meio do *Spotify*, um serviço de *Streamig* digital que dá acesso a milhões de músicas e a *podcast* de artistas de todo o mundo, por redes sociais, também através de jornais e de professores, nos mais variados anos, que compreende de 2016 a 2020. Porém, os dois maiores resultados nesta questão, são nove dos 24 pesquisados descobriram a existência do *podcast* por meio das *redes sociais*, Primo (2007, p. 5), destaca a importância da interação na rede social, ao dizer que “[...] uma rede social não se forma pela simples conexão de terminais. Trata-se de um processo emergente que mantém sua existência através da interação entre os envolvidos.”

Outro resultado de maior relevância nessa questão foi o de 11 dos 24 pesquisados descobriram o *podcast* no ano de 2020 em meio a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e a doença causada por ele (COVID-19), que causou o afastamento dos estudantes das aulas presenciais, este resultado mostra que estes continuam buscando conhecimentos, que não estão alheios ao saber.

Considerando a quarta questão procurou saber “*Quais os nomes dos podcast que você ouve regularmente?*”, eles citaram vários nomes *Flow Podcast*, *Nerd Cast – jovem Nerd*, *Open Bar de Pistache*, *Primo Rico*, *Podcast O que É Isso*, *André Fernandes*, *Café da Manhã e Bruniverso*. Detalharemos abaixo algumas informações sobre estes podcasts citados.

➤ *Flow Podcast*, apresenta uma conversa descontraída, com papo de boteco entre amigos, onde o convidado pode desenvolver sua ideia sem qualquer tipo de pauta, nos mais variados temas que vai de ciência a política.

➤ *Nerd Cast – jovem Nerd*, uma parceria entre os amigos Alexandre Otoni e Deive Pazos, fundado em 2006, é considerado o *podcast* de maior aceitação audiência entre os ouvintes brasileiros, e apresenta os mais variados temas.

➤ *Open Bar de Pistache*, acontece por meio de uma troca de conversa todas as quintas-feiras com temas que envolvem, educação, trabalho, empreendedorismo, dentre outros assuntos.

➤ *André Fernandes*, podcast de espiritualidade mais ouvido no Brasil.

➤ *Café da manhã*, uma iniciativa da Folha de São Paulo, apresentado pelo jornalista Meireles, sobre os mais variados assuntos política nacional e internacional, economia, ciência, cultura e outros.

➤ *Primo Cast – O Primo Rico*, fala sobre investimento, finanças e empreendedorismo.

➤ *Podcast O que É Isso?* Podcast produzido para divulgar a pesquisa acadêmica das áreas de filosofia e ciências humanas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

➤ *Bruniverso*, Bruno Val apresenta sozinho e comenta os seus pensamentos, sobre variados assuntos.

As falas dos pesquisados mostram estão obtendo por meio dos podcast vários tipos de conhecimentos, dos mais simples aos mais profundos e estão desenvolvendo assim, o conhecimento científico à medida que buscam entender algumas questões, ao invés de aceitá-las passivamente.

Quando questionados como eles selecionam os podcasts para ouvi-los, um respondeu que por recomendações de amigos, dois informaram que por avaliação (nota, estrela, comentário), 11 por busca na internet e 13 indicaram outras formas de seleção.

O total de 11 pessoas, que significa 45,8%, mostra a internet como destaque nesta pesquisa, sendo uma mídia promissora para as buscas de informações por meio dos podcast. Através da internet, os pesquisados encontram os temas que estão interessados em conhecer, mostrando aos pesquisadores a ferramenta fantástica para encontrar novos caminhos para o avanço com a DC.

A seguir é apresentado algumas falas dos pesquisados relacionadas sobre a importância dos podcast.

“Aprendizado”;

“Ajuda a adquirir conhecimento”;

“É algo que distrai e pode e posso ouvir durante o dia, enquanto faço outras atividades diárias”;

“São muitos legais, porque a gente ouve e se informa e aprende em qualquer lugar”;

Formam ideia/opinião sobre determinados assuntos. Uma forma mais interessante de se manter informado e aprender”.

Podemos pontuar aqui que os podcast estão sendo as vozes do conhecimento, contribuindo para a evolução humana.

Em relação a pergunta 7 *“Você já ouviu algum podcast sobre a divulgação científica?”*, sete afirmaram que sim, quatro estudantes não responderam e 13 informaram que nunca ouviram um podcast sobre DC. Essas respostas demonstram a importância de trabalhar a DC entre os estudantes, pois o que percebemos nas análises das respostas é que os pesquisados ouvem conteúdos de DC por meio dos podcast, mas não conseguem fazer a relação entre o tema e a ciência.

A pergunta 8, questionava *“De que forma você considera a importância dos podcast para a construção do conhecimento científico?”* Sendo o conhecimento científico a informação e o saber que resultam de estudos e buscas constantes, e nascem da necessidade do ser humano em conhecer como as coisas funcionam, o ato de tentar buscas constantes aos questionamentos pessoais nada mais é do que construir o conhecimento científico. A seguir são destacadas algumas respostas sobre a importância dos podcast para a construção do conhecimento científico.

“O podcast facilita essa construção porque a todo tempo estamos com aparelhos eletrônicos, então, em qualquer lugar podemos aprender”;

“É importante pela forma como é transmitido, podemos escutar enquanto estamos fazendo outras coisas”;

“É muito importante, pois você encontra muitos conteúdos, e o melhor pode baixar e ouvir quantas vezes quiser sem acesso à internet”;

“É muito bom, mas precisa ser orientado pelos professores, porque não sabemos muito”;

“Dependendo da seriedade do assunto todo conhecimento compartilhado com responsabilidade é válido para o crescimento intelectual”.

Respondendo ao nosso objetivo fica evidente que são várias as possibilidades e vantagens do uso dos podcast, como recurso para a DC, faltando somente a utilização adequada dessa ferramenta.

Considerações finais

O estudo realizado possibilita pontuar questões importantes sobre as possibilidades e vantagens do uso dos podcast, como recurso para a divulgação científica. Buscamos, neste estudo, encontrar referenciais que afirmem as possibilidades e vantagens do podcast como recurso que contribua para esse processo.

Diante disso percebemos que falar em podcast, é descobrir uma aula fora ou dentro da dimensão escolar, que pode ser revisada em qualquer momento, em qualquer lugar e a qualquer hora. E a popularização dos podcast estar a contagiar a todos, pois a flexibilidade espacial e temporal que essa ferramenta proporciona é consideravelmente enorme, e de grande contribuição para o processo de divulgação científica.

Todo local de conversa e diálogo, contribui para o aprendizado e os podcast por meio de arquivos de áudio em formatos de debates, bate papo, jornalístico, educativo, de humor, dentre várias outras opções, compartilham conteúdos e informações que contribuem para a formação intelectual das pessoas e o acesso a eles estão ao alcance de todos, muitos são os temas distribuídos e disponíveis, que podem ser acessados e repassados facilmente, em busca na internet, links repassados por amigos, facebook, instagram e outros.

Referências

ABRANTES, Maria Gracielly Lacerda; SOUSA, Robson Pequeno. Formação continuada e conectivismo: **um estudo de caso referente às transformações da prática pedagógica no discurso do professor**. In: SOUSA, Robson Pequeno et al. (Org.). Teorias e práticas em tecnologias educacionais [on-line]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, p.195-222.

Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/fp86k/pdf/sousa-9788578793265-09.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2020

CACHAPUZ, Antonio Carrelhas; PÉREZ, Daniel Gil; CARVALHO, Anna Maria (orgs). **A Necessária Renovação do Ensino das Ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MEDEIROS, Marcello Santos de. **Podcast: um antípoda radiofônico**. INTERCOM, Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Brasília, DF. De 06 a 09 de setembro de 2006. Disponível em <http://www.intercon.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0776-1.pdf>. Acesso em: 19 fev.2021.

MENDES, Lenio Bronzeado **Contribuições da linguagem radiofônica em podcast de divulgação científica: O caso do programa “oxigênio”**. Campinas – SP, 2019.

NASCIMENTO, Tatiana Galieta. **Contribuições da análise do discurso e da epistemologia de Fleck para a compreensão da divulgação científica e sua introdução em aulas de ciências**. En publicação: Ensaio:Pesquisa em educação em ciências, vol. 7, no.2. FaE, Faculdade de Educação, UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil: Brasil.dezembro. 2005 1415-2150. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br:8080/ensaio/v7_n2/tatiana.pdf>. Acesso em: 24.fev.2021.

PRIMO, Alex. **Para além da emissão sonora: as interações no podcasting**. Intertexto, Porto Alegre, nº13, pp. 1-17, 2005.

PRIMO, Alex. **O aspecto relacional das interações na Web 2.0**. In: E-Compôs, Brasília, v. 9, p. 1-21, 2007. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/web2.pdf>. Acesso em: 03 agost. 2020.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

REIS, José. **Professor José Reis: um divulgador da ciência**. Ciência Hoje. Rio de Janeiro, nº 1, ano 1, p. 77-78, jul/ago 1982.

Parte III

A pesquisa no ensino da Educação Infantil e anos iniciais

Nós decidimos sobre a nossa formação: professores da educação infantil e necessidades formativas em pesquisa na UFMT/UFR

Simone Albuquerque da Rocha
Rosana Maria Martins
Andreia Cristiane de Oliveira
Jéssica Lorryayne Ananias da Silva

Introdução

Os estudos que abordam a formação inicial e continuada de professores se intensificaram consideravelmente nos últimos anos, em conjunto com questões políticas, econômicas e sociais. Nesse bojo, insere-se a melhoria da qualidade do ensino, tema que promove reformas educativas e permeia debates em todos os espaços educacionais nas últimas décadas.

No contexto das reformas educacionais, destacamos alguns educadores que tratam sobre a formação docente, como Vaillant (2003, p. 9) ao declarar que esta consiste em “um dos desafios mais críticos ao desenvolvimento educativo e implica uma profunda redefinição do modelo convencional da formação de mestres e professores”. Essa necessidade de redefinição, tal como expõe a autora, contribui para que Instituições de Ensino Superior (IES) invistam em propostas, ações e projetos de aproximações com as instituições de Educação Básica, com o objetivo de promover trocas de experiências e possibilitar a construção de saberes em uma proposta de formação colaborativa.

É do movimento de mudança na formação docente que emerge o presente texto, que faz referência às ações formativas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa InvestigAção, da Universidade Federal de Rondonópolis, Mato Grosso. As atividades do grupo de pesquisa InvestigAção iniciaram-se em 2004, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, em Cuiabá. Nesse período, a coordenadora do grupo era docente do programa naquela instituição, sendo que, em 2010, desligou-se para participar do programa recém-criado em Rondonópolis, à época, Campus Universitário de Rondonópolis (CUR).

O InvestigAção ficou filiado à UFMT até o mês de março/2021, quando se transferiu para a Universidade Federal de Rondonópolis – UFR, criada oficialmente em 2020. Está vinculado à linha de pesquisa Formação de Professores e políticas públicas educacionais em Mato Grosso, no PPGEdu/UFR. A proposta dessa linha consiste em: Analisar as políticas públicas de formação de professores em exercício, em Mato Grosso, no sentido de levantar as contribuições para a ressignificação das práticas docentes, tendo como referência as relações que se efetivam entre os saberes da formação e os saberes da prática no desenvolvimento profissional docente. Linha constituída junto à criação do PPGEdu, em 2010, como forma de atender à demanda de pesquisas que envolvam temas, propostas, políticas relacionadas.

O objetivo do grupo de pesquisa firma-se em investigar temas relacionados a políticas, programas, projetos e práticas na área de formação de profissionais da educação, em diferentes níveis e modalidades, em Mato Grosso.

Pela perspectiva da linha de pesquisa, insere-se a formação de professores em projetos colaborativos tripartites, que integram, em sua proposta, a universidade, a escola e as redes de ensino. Essas iniciativas, tal como expõe Rocha (2018), são de importância ímpar para o desenvolvimento profissional dos professores, visto que parecem ser mais adequadas ao desenvolvimento da prática reflexiva.

Articulação Universidade/Escola: o início com o projeto OBEDUC

Levando em consideração o contexto do período inicial da docência e a promoção da articulação entre universidades e escolas, ainda, em 2013, uma das iniciativas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi investir em programas que subsidiassem a formação científica dos estudantes, entre eles, o OBEDUC/CAPES/INEP/SECADI. A intencionalidade de tais programas foi incentivar a inclusão de graduandos e professores iniciantes em ambientes de trabalho e pesquisa colaborativos, vinculados aos programas de pós-graduação, com o intuito de ampliar a produção acadêmica e científica sobre questões relacionadas à educação, possibilitar o aprimoramento profissional e coletivo, bem como estreitar as relações entre a comunidade acadêmica e as instituições de Educação Básica.

Sobre a relevância dos ambientes colaborativos de pesquisa, Ibiapina (2008, p. 31) afirma que “o processo de aprendizagem construído de modo colaborativo oferece potencial ajuda para o pensamento teórico e prático, assim como fortalece o ensino, abre formas para o desenvolvimento profissional e pessoal para os pesquisadores e para os professores”. Nesse sentido, entre os projetos aprovados pelo OBEDUC, pelo Decreto Nº 24.232 de fevereiro de 2013, estão os “Egressos da licenciatura em Pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a Universidade e a Escola em um processo interdisciplinar de inclusão do professor iniciante”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT/CUR.

O projeto de pesquisa, aprovado na UFMT, propõe a atuação na formação continuada junto às escolas públicas por meio de projetos e grupos colaborativos, e, nesse processo, se inserem os licenciandos de Pedagogia, os professores iniciantes e os professores experientes, com a inclusão dos mestrandos do PPGEdu/UFMT.

O projeto tem como objetivo geral

Compreender como se dá o processo de constituição da identidade profissional docente dos egressos do Curso de Pedagogia em um estudo longitudinal que acompanha os sujeitos desde a formação inicial e tem sua continuidade nos anos iniciais da docência, evidenciando dificuldades, impasses, desafios narrados em escritas de si e trabalhados em momentos de socialização e formação como proposta de inserção do profissional no ambiente de trabalho, com a interdisciplinaridade permeando a proposta. (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO/ CAPES/ INEP/ SECADI. Projeto 24232, 2013, p.3).

Cabe ressaltar que, no grupo de pesquisa colaborativo OBEDUC, assume-se como iniciante o professor que, tendo concluído a graduação, inicia a carreira docente, quer seja como professor interino, quer como concursado, e se encontra nos cinco primeiros anos de efetivo exercício da profissão. Por esses critérios, utiliza-se como recorte temporal os pressupostos de Tardif (2002, p. 82), visto que, de acordo com o autor, “as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho”.

Tendo em vista as contradições teóricas que permeiam os conceitos de professor iniciante e ingressante, consideramos importante diferenciá-los à luz dos estudos de Silva e Nunes (2016), Carmo (2017) e Mohn (2018).

Para Silva e Nunes (2016, p. 132), a ênfase na temática apresenta crescimento, contudo, os autores alertam para a urgência na ampliação das pesquisas nesta área, tendo em vista as contribuições dessas discussões para a “permanência e o apoio a jovens professores”. Os autores expõem ainda que

Os dilemas e dificuldades do professor iniciante são causados pela exigência de atuação em que a contradição marca a possibilidade do reconhecimento ou da negação. Entre os aspectos, destacam-se: a relação com o aluno; a dicotomia teoria-prática; a relação com os pares; a condição material de trabalho nas escolas; o conteúdo e as metodologias frustrantes quando tratamos das condições objetivas do trabalho docente, que gera sentimentos e sensações, como

angústia, insegurança, fracasso, desmotivação. Desta forma, há, dialeticamente e contraditoriamente, a possibilidade para que o docente possa se reafirmar na profissão ou negar a profissão. (SILVA; NUNES, 2016, p. 133).

Nos estudos de Silva e Nunes (2016), Carmo (2017) e Mohn (2018), o professor ingressante é aquele que se insere em uma rede de ensino, em um nível, ou modalidade, que pode ser o mesmo ou diverso à experiência anterior acumulada. Partindo dessa assertiva, entendemos cuidado com todos os verbos no pessoal, trata-se de texto coletivo que o professor ingressante, independentemente do tempo de experiência anterior que possua, quando ingressa em uma modalidade diferente à que tem experiência, torna-se iniciante, pois passa a vivenciar os desafios da nova função ou modalidade. Nas contribuições Silva e Nunes (2016) inferem

Na caracterização como professor ingressante numa rede, num nível ou numa modalidade e não iniciante na docência, assume-se que o profissional carrega elementos de experiência e reelaboração da prática docente. O momento de instabilidade pessoal e profissional foi vivido anteriormente, e a fase nova se refere a se adequar a uma nova condição objetiva de trabalho. (SILVA; NUNES, 2016, p. 147).

Tendo como parâmetro a experiência docente, apontada por Mohn (2018) como ponto central que diferencia professores iniciantes e ingressantes, importa destacar que o grupo de pesquisa Investigação conta com a participação de professores experientes, os quais são fundamentais para o processo de desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, visto que, via de regra, estão inseridos na docência há um tempo superior a cinco anos, e, geralmente, são os coordenadores pedagógicos das unidades escolares que participam do projeto.

De acordo com Rocha e Martins (2017), coordenadora e vice coordenadora do projeto, respectivamente, para o projeto OBEDUC/ Rondonópolis interessa investigar

[...] como se dá a inserção dos professores iniciantes na escola, como estabelecem relações e convivem com seus pares, como efetuam as suas primeiras experiências de docência e o que narram sobre o processo do exercício profissional no espaço escolar. Centra suas atenções, também, nos conflitos que os iniciantes enfrentam nesse processo, assim como nas dificuldades apresentadas e nas necessidades de formação que assinalam para, enfim, superá-los. (ROCHA; MARTINS, 2017, p. 07).

As práticas realizadas no OBEDUC/UFMT/CUR buscam promover reflexões, e, por meio destas ressignificações de práticas a partir do convívio com os dilemas, desafios e necessidades apresentadas pelos professores, junto às escolas. Nesse intuito, entram no grupo colaborativo as escolas e seus professores, os mestrandos com suas pesquisas e os graduandos da Pedagogia e seus Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC.

Mesmo encerrado o tempo de vigência do OBEDUC na UFMT, em março de 2017, devido à solicitação dos docentes participantes, permaneceram-se os encontros de formação, vinculados ao Grupo de Pesquisa Investigação. O grupo atualmente adota o nome FormEduc, e representa uma formação duradoura que atende os professores em suas dificuldades. Daí se justifica sua longevidade, ainda que a proposta inicial tenha sido extinta. Por essa razão, entendemos que o projeto vai ao encontro do que preconiza Nóvoa (2019, p. 203) ao afirmar que “juntar universidades e escolas implica que umas e outras estejam dispostas a colaborar e a transformar-se, construindo processos de formação diretamente articulados com a pedagogia, a reflexão, a pesquisa, a escrita e a ação pública”.

A formação a partir pesquisa e a pauta das necessidades formativas indicada pelos professores da Educação Infantil

Para a construção de um grupo colaborativo, partimos do pressuposto de que a formação continuada se faz das ações e percepções dos docentes sobre as temáticas da formação de

professores que precisam estar amplamente interligadas às suas necessidades formativas, ou seja, ao construir uma formação, os principais participantes dela devem ser ouvidos.

Em estudo realizado recentemente por Sousa, Rocha, Oliveira e Franco (2020) definem-se os conceitos, percepções e uma revisão de literatura acerca do termo “necessidades formativas”. As autoras ressaltam que, nas produções acadêmicas estudadas, todas se propõem a analisar as necessidades formativas dos docentes iniciantes, no entanto, uma minoria delimita os conceitos de necessidades formativas com embasamento e conceituação teórica.

Mediante a análise das necessidades formativas, compreende-se que o termo “necessidades” possui uma grande polissemia. Nesse sentido, o presente texto corrobora a concepção apresentada por Tejedor (1990) que percebe o termo necessidade como a discrepância existente entre a situação atual e a desejada do desenvolvimento educacional. O autor, elucidado por Monteiro (1986) e Montero e González Sanmamed (1989), declara que as necessidades de formação são identificadas como desejos, deficiências ou problemas.

Para Galindo (2011), as necessidades e desejos, na perspectiva formativa, apresentam sentidos distintos, considerando que um diz respeito ao que se precisa e o outro ao que se quer, assim, nem sempre aquilo que é necessário é o desejado, ou aquilo que se deseja pode não ser necessário.

Na perspectiva de Leone (2011), todavia, as necessidades formativas extrapolam o simples desejo por algo, por conteúdos; ao contrário, envolvem os próprios modelos de organizações do processo de formação e os tipos de atividades formativas desejadas. A autora ainda enfatiza que, ao utilizar a terminologia “necessidades”, ainda há o intuito de designar algo que lhe falta, ou aquilo que se percebe que faz falta, porém, não em um sentido determinista, precisa-se ter uma percepção subjetiva e contextualizada dos sujeitos, para além de algo que faz falta, incluir suas expectativas, desejos e contextos.

Na conjuntura conceitual, as necessidades formativas na docência não se findam, pois, a partir delas, que os professores elegem seus aprendizados e buscam auxílio em seus dilemas. Souza, Rocha, Oliveira e Franco (2020) consideram que

As necessidades formativas estão em constante movimento, não são estáticas ou pré-definidas, pois são influenciadas pelas condições concretas em que as práticas docentes são realizadas e pelas relações internas e externas que ocorrem nos espaços educativos. (SOUZA; ROCHA; OLIVEIRA; FRANCO, 2020, p. 3).

Pelo movimento constante das necessidades, compreende-se que, na perspectiva discutida, se a formação continuada objetiva propiciar noções, auxílios e suporte aos educadores para as ações de sua prática, as necessidades formativas devem ser elencadas a partir de seus sujeitos.

Tajedor (1990) considera fundamental a avaliação das necessidades formativas do grupo, uma vez que elas serão o ponto de partida da identificação das problemáticas, sendo assim, esse momento é complexo uma vez que as decisões de como resolver/ sanar/ auxiliar os docentes partem dessa iniciativa.

Fundamentada por Lang (1987), Lima (2015) afirma que as necessidades formativas dos professores são o cerne de todo plano de ação, ao acolher tais necessidades, os formadores a interpretam, analisam e reelaboram-na a fim de operacionalizá-las para construir uma formação.

O Grupo de pesquisa Investigação, a partir dos resultados dos dados coletados junto aos professores iniciantes, desenvolveu um programa de formação contínua para esses docentes, o FormEduc, a fim de atendê-los em suas especificidades. Para tanto, parte-se da agenda por eles apontadas, contendo suas necessidades de formação. Nesse sentido, de acordo com Teles e Ibiapina (2009), os estudos auxiliam os professores a construírem conhecimentos necessários às ações de suas práticas de modo a subsidiá-los, fortalecê-las e contribuir para uma ação mais fecunda do processo

ensino-aprendizagem, uma vez que suas necessidades formativas estão sendo trabalhadas na formação por eles agendada. Segundo os autores, os professores constroem conhecimentos que, efetivamente são pensados “com” o professor, e não apenas uma produção “sobre” eles.

O protagonismo do docente na sua formação é de fato o grande objetivo de uma perspectiva de colaboração a partir das necessidades formativas dos docentes. O grupo FormEduc parte, por conseguinte, dessas compreensões para elaborar seus planos e organizar seus estudos ao longo dos anos. Um dos primeiros compromissos do grupo é ouvir as necessidades formativas de seu público-alvo.

A formação na/para a prática: o trabalho do grupo FORMEduc

O processo de nascimento e desenvolvimento do grupo se deu, como mencionado, no ano de 2013, quando ainda se denominava OBEDUC e pertencia à UFMT. São oito anos de história, e, nesse tempo, diversas temáticas foram estudadas e discutidas nas reuniões. O OBEDUC teve sua conclusão em 2013, mas os professores solicitaram a continuidade dos estudos, em 2017. A partir de então, continuam as atividades, atualmente com o nome de FormEduc, pertencente à atual UFR.

Os encontros do programa aconteciam/acontecem uma vez por semana, de duas formas, primeiramente com todo o grupo, contando com a presença dos professores iniciantes, ingressantes e experientes, as pessoas responsáveis pela organização da formação e um formador para realizar a fala acerca da temática escolhida. Outra forma eram os encontros que se alternavam para os estudos com os experientes. Esses encontros mudaram conforme os anos e as necessidades do grupo de participantes, mas se manteve atuante independentemente das datas e locais dos anos anteriores (inicialmente os encontros eram na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, depois no salão da escola Sagrado Coração de

Jesus - escola estadual do município), e, na sequência, em outras escolas das redes municipal e estadual.

Em 2014, os encontros formativos se direcionavam para um trabalho mais próximo dos professores iniciantes porque necessitavam de uma formação que contemplasse a fase inicial, com a concepção de que esta é uma etapa decisiva na docência.

As temáticas do grupo, no ano de 2015, foram: A elaboração da pauta dos encontros, currículo na Educação Infantil, sexualidade na infância, avaliação da aprendizagem, violência contra o professor, o documento Pátria Educadora e a qualificação do ensino básico, tecnologia e mídias digitais, como também a avaliação de rendimento das escolas no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e aprendizagens sobre currículo e práticas na escola do campo.

Durante algum tempo, a formação deixou de ter uma localidade fixa e passou a ser realizada nas escolas de seus participantes, dessa forma, o grupo passou a entender que ao se deslocar de escola em escola, visualizando a realidade do outro, o chão do outro, o grupo de estudos podia se denominar itinerante e colaborativo.

A esse respeito, Souza (2019) enfatiza que

Na cultura colaborativa, docentes experientes e iniciantes trabalham em conjunto e trocam ideias sobre problemáticas reais e o compartilhamento de conhecimentos entre professores, demonstrando que esse tipo de prática colabora para a solução de problemas e auxilia nas decisões (SOUZA, 2019, p.84).

Por meio da itinerância, os participantes puderam conhecer as escolas onde seus colegas trabalhavam observarem até suas limitações estruturais, sentirem que as adversidades de cada espaço faziam com que os professores fossem mais fortes, enfrentando-as com entusiasmo.

Desta forma, no ano de 2020, devido à pandemia, os encontros presenciais foram substituídos pelos encontros on-line,

inicialmente com o grupo de mestrandos e, gradativamente incorporando professores ativos nas redes de ensino, mestres e pesquisadores das temáticas. Por meio de plataforma digital, foram discutidos: o desenvolvimento profissional, professores iniciantes na coordenação pedagógica, formação continuada, mentoria, professor ingressante, polivalente, uni docente e multidisciplinar, necessidades formativas, entre outros.

No ano de 2021, com o intuito de apresentar as atuações deste grupo de pesquisa aos novos mestrandos e participantes, as temáticas circundam acerca das produções do grupo InvestigaçãO sobre a história do OBEDUC/FormEduc e sobre as mudanças na formação de professores com a Base Nacional Comum (BNC) da Formação inicial e continuada. O convite se estendeu novamente aos professores da rede municipal e estadual de Rondonópolis, e os estudos e discussões compreenderam as últimas resoluções que afetam a continuidade do curso de Pedagogia, adotando textos divulgados pela ANFOPE.

Pensando nas produções e no histórico do grupo, interessante se faz apresentar as pesquisas que surgiram ao longo destes oito anos. No quadro 1 abaixo, estão elencadas as dissertações advindas da pesquisa do OBEDUC/FormEduc, durante o período de 2014 a 2020.

Quadro 1: Produções do Grupo de Pesquisa InvestigaçãO em nível de Mestrado (2014-2020)

AUTOR	ANO	TÍTULO
Mendes Solange Lemes da Silva	2014	Práticas Formativas em Mato Grosso sob o olhar de Professores Iniciantes.
Suely Maria Pires	2014	Políticas de formação e trabalho docente: narrativas de professores da escola do campo.
Rozilene de Moraes Sousa.	2015	Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e a inserção na docência.
Liziani Mello Wesz	2016	Os professores iniciantes e o uso das mídias digitais nas práticas educativas.
Marcia Socorro dos Santos França	2016	O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de licenciatura em Pedagogia: um estudo de caso.

Oldair José Tavares Pereira	2017	O professor iniciante da escola do campo e sua formação: por entre espelhos....
Marcia Roza Lorenzton	2017	Narrativas dialogadas nos diários de campo reflexivos de professoras iniciantes: possibilidades de autoformação.
Sueli de Oliveira Souza	2017	Desenvolvimento profissional do professor experiente no projeto colaborativo universidade/escolas: desafios e necessidades formativas.
Adriane Pereira da Silva	2018	Professores iniciantes egressos do curso de pedagogia e o abandono da carreira docente no município de Rondonópolis/MT.
Fernanda de Mello Cardoso	2018	Professoras iniciantes e as práticas da língua inglesa no cotidiano da profissão: necessidades e formação.
Elisabete Gaspar de Oliveira	2019	A formação do professor experiente no projeto OBEDUC e os reflexos em suas práticas a partir das percepções dos professores iniciantes.
Dulcinete Rodrigues dos Santos Alves De Souza.	2019	A formação itinerante: experiências e percepções de professores iniciantes do OBEDUC/UFMT.
Marly Souza Brito Farias	2019	Professoras alfabetizadoras bem-sucedidas: narrativas autobiográficas do desenvolvimento profissional docente.
Adriana dos Reis Clemente	2020	O território iniciático do professor: caminhos percorridos na inserção profissional.
Andreia Cristiane de Oliveira	2020	Professores iniciantes no exercício da Coordenação Pedagógica em Mato Grosso: por entre nós e laços.
Andréia Cristina Santiago Carvalho	2020	Comunidade de prática: o desenvolvimento profissional do professor principiante dos anos iniciais na área de matemática em narrativas autobiográficas.
Antônio Marcos da Cruz Lima	2020	A formação de professores para as práticas de língua inglesa: uma proposta itinerante.
Jéssica Lorryne Ananias da Silva	2021	Coordenadores iniciantes e experientes e as práticas de acolhimento, acompanhamento e indução: eu, eles e o espelho.

Juliana Maria Pio	2021	Professores de Língua Inglesa ingressantes na carreira docente em Mato Grosso: o ateliê biográfico de projetos e seus desdobramentos.
-------------------	------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pelas autoras para esta pesquisa, com base nos dados da plataforma Lattes/2021.

Os títulos das dissertações evidenciam que a maioria das produções tem como objeto de pesquisa os professores iniciantes, e mesmo as que não contenham a temática no título, estão pautadas, de alguma forma, no desenvolvimento profissional docente, que se configura em temática constante nos momentos formativos do grupo.

No viés do desenvolvimento profissional, faz-se relevante destacar que entre a formação, os estudos e discussões do grupo de pesquisa, existem vastas produções, fruto dessas experiências e estudos. Além da formação em si, professores da rede, mestrandos e mestres contribuem e publicam em jornais, revistas científicas, participam de eventos e constroem assim os alicerces de uma formação sólida, pela qual se valoriza a formação continuada e a pesquisa como instrumento de uma educação contínua. Isso se reverte em conhecimentos aplicados na prática, visto que os professores pesquisadores também atuam nas redes públicas de ensino.

Algumas considerações

Evidencia-se, neste texto, que o grupo de pesquisa InvestigAção atua como importante mecanismo de estudo e divulgação de contextos de formação de professores, em um trabalho consistente com professores iniciantes das redes municipal e estadual de Rondonópolis. Esse trabalho vem sendo conduzido a partir das necessidades formativas dos participantes se fazendo um grupo colaborativo que estuda e considera as falas de seus docentes, o cerne da formação continuada. Mesmo diante dos empecilhos impostos pela pandemia, o grupo se faz ativo procurando desenvolver seus estudos.

O diferencial trabalho de pesquisa e formação em que o grupo InvestigAção atua é que, a partir dos resultados da pesquisa, e após

a reunião com os participantes dela, é que se estabelecem os acordos coletivos de formação, sendo os professores iniciantes os definidores dos temas e as metodologias articuladas em colaboração, para se desenvolverem as ações de atendimento às necessidades formativas. Considera-se, portanto, um atendimento às necessidades formativas dos professores iniciantes, a partir da pesquisa “com os participantes”.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Observatório da Educação/CAPES/INEP/SECADI. Projeto 24232** - Egressos da licenciatura em pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a Universidade e a Escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente, UFMT/PPGEDU/Câmpus Universitário de Rondonópolis - 2013, aprovado no edital nº49/2012.

CARMO, Leonardo B. **A atuação do coordenador pedagógico como professor iniciante/ingressante**. Brasília, DF: UNB, 2017. 176p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2017

GALINDO, Camila Jose. As necessidades de formação continuada de professores: compreensões necessárias ao campo e às práticas formativas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 7, n. 1, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5366/4299>>. Acesso em: 21 de nov. 2020.

IBIAPINA, I.M.L.M. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. TELES, Fabricia Pereira. **A pesquisa colaborativa como proposta inovadora de investigação educacional**. Diversa (Parnaíba. Impresso), Ano 2, número 3, v. 1, 2009.

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. Dissertação (mestrado) — Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia Presidente Prudente, 2011 315 fl.

LIMA, Emília Freitas de. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. **Rev. bras. Estud. pedagogia**. (online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 343-358, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/337612864>>. Acesso em: 19. Dez. 2019.

MOHN, Rodrigo F.F. **Professores iniciantes e ingressantes**: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia. 332 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, 2018.

ROCHA, Simone A. Práticas de formação de professores licenciandos, iniciantes e experientes no OBEDUC/UFMT/CUR. In: **Anais do XIX. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Endipe 2018, Bahia (BA) UFBA, Disponível em: <http://www.xixendipe.ufba.br/>, acesso em 10. Set. 2019.

ROCHA, Simone A.; MARTINS, Rosana M. O grupo de pesquisa Investigação e suas atividades em redes de colaboração. In: I ENCONTRO DOS GRUPOS DE PESQUISA DO GT 8 ANPED/ CENTRO-OESTE, Dourados-MS, 2017. **Anais...** Dourados-MS: GEPFAPE, 2017. p. 01-13.

SILVA, Kátia A. C. P. C; NUNES, Daniel F. Desenvolvimento profissional docente: conceituando o início da carreira. In: SOUZA, Ruth C. C. R; MAGALHÃES, Solange M. O. (Orgs.) **Formação, profissionalização e trabalho docente**: em defesa da qualidade social da educação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. p. 131-150

SOUZA, Dulcineite Rodrigues dos Santos Alves de. **A formação itinerante: experiências e percepções de professores iniciantes do OBEDUC/UFMT**. 2019. 145 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2019.

SOUSA, Sandra Novais; ROCHA, Simone Albuquerque da; OLIVEIRA, Marli Amélia de; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: conceitos, concepções e revisão de literatura. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 4175116, 2020. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4175>>. Acesso em: 21 de nov. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

TEJEDOR. Francisco Javier. Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. **Revista Investigación Educativa**, v. 08, 2. 16, p. 15-37, 1990. Disponível em: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/95366/1/01_%20Ponencias_RIE_V8_N16_1990.pdf> Acesso em: 30 out. 2020.

VAILLANT, D. Formação de Formadores, nº.25. **PREAL** Brasil. outubro/2003

Universidade e Educação Infantil: a pesquisa como ação política em defesa dos direitos da criança

Ivone Garcia Barbosa

Introdução

Este texto foi elaborado a partir do debate proposto durante o IV Encontro de Licenciaturas e Pesquisas em Educação, promovida pelo Instituto Federal Goiano em junho de 2021. No evento, optei em trazer como foco principal para debate a relação entre a pesquisa desenvolvida na Universidade e suas contribuições aos desafios impostos no processo de constituição de uma Educação Infantil com qualidade socialmente referenciada. Busquei explicitar pontos importantes de discussão no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), o qual existe desde 1998 e que integra a linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo do Programa de Pós-Graduação em Educação, da FE/UFG, contando com a participação e colaboração em suas pesquisas e ações de ensino e extensão de professores doutores, mestres e especialistas da UFG; professores de outras instituições de Ensino Superior de Goiás, do Distrito Federal e de outros estados; alunos de graduação e de pós-graduação, professores de redes públicas de ensino e instituições privadas de diferentes níveis e etapas da Educação Básica que atuam em diferentes áreas de conhecimento. No âmbito da pesquisa, o Núcleo se estrutura em um campo interdisciplinar a fim de sustentar um trabalho que valorize a criança e os diferentes pares com quem interage dialeticamente e os contextos em que ela vive e se educa. Alguns textos já produzidos e publicados por mim,

individualmente ou com meu grupo de pesquisa, serviram de referência no debate proposto e, por conta dessa escolha, alguns tópicos que aprofundamos no presente texto se aproximam, em parte, do que temos anunciado em vários fóruns científico-acadêmicos nos últimos anos (BARBOSA, 2019, 2020; BARBOSA e SOARES, 2021; SILVEIRA e BARBOSA, 2020; entre outros).

Certamente, escrevo também sensibilizada pelo atual contexto em que a pandemia, provocada pelo SARS-CoV2 e que nos conduziu até a presente data (meado de julho de 2021) a 540 mil óbitos pela Covid-19 no Brasil, sendo 19.994 óbitos no estado de Goiás. Além das mortes, os dados demonstram o crescente número de pessoas contagiadas pelo novo coronavírus e suas sequelas físicas e psicológicas, dentre as quais encontram-se crianças. Revela-se, pois, uma sindemia, sobretudo acentuada pelas imposições de ordem capitalista neoliberal e pelo descaso com as condições estruturais de ordem socioeconômica, concomitantes às ações genocidas, do atual governo brasileiro e de alguns políticos da mesma linha ideológica, contra as vidas dos que habitam em nosso país. Tal situação afeta, certamente, as instituições educativas em todas as etapas, níveis e modalidades e, diretamente, coloca em risco a vida e o futuro das crianças.

A questão central que o presente artigo enseja diz respeito ao papel da pesquisa que desenvolvemos na universidade pública enquanto ação política, que seja capaz de contribuir e, ainda, promover avanços no projeto de uma educação voltada às crianças de zero até seis anos de idade, sobretudo àquelas pertencentes da classe trabalhadora de baixa renda. Essa preocupação tem nos guiado ao longo dos mais de trinta anos vividos como professora universitária e como pesquisadora, envolvendo a luta por uma sociedade justa, democrática, inclusiva e que garanta uma vida digna às crianças e suas famílias, refletindo, então, nas políticas públicas que sustentam a educação brasileira e goiana.

Tendo por base uma perspectiva orientada pelo materialismo histórico-dialético (MARX, 1983; BARBOSA, 2006), optamos por apresentar dois eixos de discussão articulados, tratando

primeiramente de reflexões sobre o caráter sócio temporal da infância, que se reflete na educação da criança, abarcando o conceito de cidadania, o debate a respeito da qualidade de vida das crianças e de suas famílias, além do ordenamento legal e político na luta pela democracia e direitos da criança no Brasil. Consideramos, ademais, o momento atual em que a pandemia expõe as graves contradições em que o conjunto dessas discussões se torna ainda mais relevante. No segundo eixo do artigo, discutimos sobre a defesa dos direitos da criança e o papel da Universidade, assinalando desafios da pesquisa e de estudos da infância em um terreno de disputas na sociedade capitalista brasileira. Assinalamos brevemente, entre outros aspectos, as implicações desse processo na formação de professores da educação infantil, realizada nos cursos de pedagogia.

Qualidade de vida, constituição da cidadania e direitos da criança à educação de qualidade: desafios políticos e sociais

Diversos estudos e pesquisas no Brasil e em outros países mostraram o caráter sócio-histórico na determinação do conceito de infância, período hoje considerado de fundamental importância na forma de vida dos seres humanos (STEARNS, 2006; HEYWOOD, 2004; BARBOSA, 1997). Entende-se que desde tenra idade a criança, ser vivo “de carne e osso”, é envolvida e envolve-se dialética e ativamente em situações interativas com objetos humanizados e com outros sujeitos sociais – adultos, adolescentes e outras crianças de mais idade ou com idade igual, mas com diversificadas experiências (BARBOSA, 1997).

Nesse processo, a criança aprende e se apropria de produtos da cultura material e imaterial, podendo ocorrer dessas relações recíprocas o processo de desenvolvimento das diferentes capacidades e habilidades físicas, motoras, afetivas, intelectivas e estéticas. É possível afirmar que, segundo uma perspectiva dialética, “a criança vivencia mudanças significativas durante a interação com adultos e outras crianças, constituindo diferentes campos emocionais e

partilhando de inúmeros conhecimentos sobre o mundo, a cultura e sobre si mesma e os outros” (BARBOSA, 2015, p. 121).

Importante ressaltar que esse movimento complexo em que passa a viver a criança desde o nascimento abrange muitos determinantes que são constituidores das práticas sociais, dentre as quais enfatizamos a educação. Estruturada e organizada em diferentes contextos sociais, nossos estudos mostram que esta reflete, além do tempo histórico em que vivem as crianças e seus educadores, as classes sociais a que estas e suas famílias pertencem, fator este que define em boa parte o modo como se estruturam os projetos e as práticas educativas a que aquelas são submetidas. Nesse caso, notamos a ambiguidade que demarca as expectativas quanto aos resultados a serem alcançados no processo educativo-pedagógico ao se tratar com crianças de alta, média ou baixa renda. Estudos realizados nos últimos vinte anos no NEPIEC permitem-nos afirmar que há forte tendência a estigmatizar as creches, por exemplo, tratando-as como lócus de menor rigor epistêmico e que pode se limitar ao atendimento compensatório às crianças pobres e, segundo demonstram alguns discursos oficiais, “necessitadas de cuidados, assistência, formação moral e bons costumes”. Relaciona-se de modo distorcido o atendimento de crianças em creches com o conceito de pobreza e de “carência”, naturalizando-se a diferença de tratamento segundo a classe social da criança, mantendo-se em boa parte das vezes a cisão ideológica entre os atos de cuidar e de educar. Ilusoriamente, as/os professoras/professores parecem sustentar a tese da separação, inclusive entre a pré-escola e a creche, anunciando-se tal cisão, não raras vezes, por meio de projetos político-pedagógicos e/ou de práticas pedagógicas (BARBOSA E ALVES, 2016).

Exemplo da materialização desses pressupostos pode ser encontrado em alguns textos já publicados pelo NEPIEC, dentre os quais resumidamente podemos citar: Barbosa (2013, 2020); Barbosa e Arantes (2020); Barbosa e Soares, 2018, Barbosa, Alves e Martins (2008); Barbosa, Alves e Martins (2011); Silveira e Barbosa (2020); Costa e Barbosa (2019), dentre outros. Notadamente, as pesquisas

indicam que existiu historicamente no Brasil e em Goiás projetos diferenciados para a população de crianças pobres em relação às de classe média e alta. O baixo índice de acesso às creches, por exemplo, demonstra não só a falta de políticas públicas e intersetoriais, como também significa parte das barreiras enfrentadas pela classe trabalhadora de baixa renda e dos brasileiros e brasileiras que são excluídos das possibilidades de usufruir das redes de apoio públicas a serem constituídas pelo Estado. A creche, que deveria atender crianças de zero a três anos e 11 meses é prevista para uma minoria, como denunciam Barbosa, Alves, Silveira e Soares (2014), ao analisarem o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que abre a possibilidade de estados e municípios atenderem um mínimo de apenas 50% de crianças nessa faixa etária.

Ainda nesta direção, apesar de haver uma defesa consensual quanto ao papel fundamental da brincadeira enquanto atividade formativa e expressiva das crianças na Educação Infantil, temos assinalado que o espaço físico nas instituições educativas frequentadas por uma maioria de crianças pobres nem sempre se encontra organizado de modo a garantir àquelas uma condição de liberdade de movimentos e de experiências infantis, criando-se impedimentos concretos para o exercício de movimentos, de brincadeiras e interações, que são por nós consideradas atividades essenciais na vida da criança (BARBOSA, 1997; 2020; VYGOTSKY, 2008; WALLON, 1975). Assim, entre as muitas pautas colocadas em prol da luta pela qualidade na Educação Infantil encontra-se a de superação da tradição de utilização de espaços improvisados, adaptados de modo precário para as necessidades plenas das crianças de zero até seis anos de idade e com poucos recursos disponíveis para sua reforma.

De modo análogo, observa-se nos resultados apresentados em diversas investigações realizadas no NEPIEC a ocorrência de contradições quanto às expectativas de formação acadêmica e responsabilidades diferenciadas aos profissionais envolvidos na atuação direta com as crianças e, em alguns casos, ao status dos

pesquisadores desse campo (BARBOSA, 2013; 2020; COSTA E BARBOSA, 2019; SILVEIRA, 2015). Encontramos ainda na Educação infantil a presença de trabalho voluntariado e/ou de baixa remuneração, de profissionais não formados em nível superior conforme as exigências da Legislação e que assumem rotineira e cotidianamente as atividades com as crianças. Essa realidade se inspira “na falaciosa noção de “vocação” e naturalização da maternagem, o que esconde a intenção de exploração do trabalho feminino e da exclusão da criança do circuito de interações mais amplas” (BARBOSA, 2020, P. 67). Subjaz nesse processo a concepção institucional de guarda e custódia, enfim, do controle do Estado sobre as crianças e docentes. Apesar de haver outras justificativas para posturas frente ao atendimento pré-escolar, a colocação das crianças na rota da escola tradicionalmente concebida as conduz ao silenciamento e quietude própria de conformidade de regras escolares e que passa a cindir cultura e conhecimento escolar, sendo este não necessariamente científico. Às crianças de média e alta renda em geral são propostos projetos educacionais visando proporcionar meios de apropriação de elementos da cultura escolar e da moral burguesa, favorecendo o acesso, a permanência e a qualidade de uma educação preparatória para a escolarização formal. Tentando manter esse modelo idealizado, crianças, famílias e professoras acabam unificando entendimentos de que na pré-escola a criança finalmente vai aprender mais e se preparar para o exercício de uma cidadania futura.

Temos dito que essa versão de cidadania guarda muitos equívocos. Consideramos que a mudança de paradigmas e os avanços da produção do campo da Educação Infantil favoreceu a ideia da criança cidadã, o que aparece em vários elementos da ordenação legal e política desde a década de 1980 no Brasil. Os direitos das crianças e de suas famílias aparecem entre os elementos estruturantes das lutas pela democracia e justiça social. De meu ponto de vista a cidadania “se relaciona à discussão e defesa das práticas de justiça e dos direitos humanos e, segundo penso, se

constitui como um dos direitos humanos, talvez, o eixo principal no delineamento desses direitos” (BARBOSA, 2020, p. 67). Entendida como direito amplo, ela envolve os direitos civis, sociais e políticos de todos. Assim, o direito de exercer a cidadania plena precisa prever a garantia de todos os direitos sociais, anunciados na Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), assim como a participação popular nos processos político e econômico. Do mesmo modo, “abrange a educação e participação no processo de produção, difusão e apropriação de conhecimentos e da cultura, direito às condições dignas de existência, alimentação, assistência, moradia, vestimenta, saúde, habitação” (BARBOSA, 2020, p. 67).

Com base nessas premissas, é possível concluir que “a cidadania constitui-se em processo de humanização politizada de cada sujeito social, exigindo a democratização dos direitos, sendo contrária ao mero individualismo e ao projeto de uma sociedade excludente” (BARBOSA, 2020, p. 67). A construção de uma educação infantil partilhada entre família e instituições educativas públicas, que revele e constitua a condição de protagonista da “criança emancipada” (FERNANDES, 2009) deve ser objetivo de ações intencionais de pessoas, pesquisadores e grupos sociais na busca pela cidadania. Nesse caso, é essencial o resgate de seus direitos civis e assegurando-lhe o direito de provisão, proteção e de participação, a aprendizagem da autonomia, creditando à criança a possibilidade de participar da construção social da história e ser agente de transformação, de ser ouvida e assumir-se como sujeito ativo e de influência nas decisões que lhe afeta e também ao coletivo.

Mirando esse debate em tempos pandêmicos, como o que estamos vivenciando nesse exato tempo histórico, torna-se ainda mais necessário refletirmos sobre a superação da marginalidade social em que foram postas as crianças e a ideia ou imagem a infância, invisibilidade esta enfatizada por Sarmiento (2007), assim como por Barbosa e Soares (2021). Esta invisibilidade tem afetado crianças de todas as origens e classes sociais, evidenciando-se, sobretudo, quando se trata de grupos humanos destituídos do capital material e do poder, observando-se que a pobreza infantil é

ainda maior do que outros grupos geracionais (BARBOSA; SOARES, 2021; HEYWOOD, 2004; SARMENTO; VEIGA, 2010; STERNS, 2006). Tal condição pode ser mais bem compreendida ao investigarmos a Educação Infantil e seus desdobramentos nas pautas e reivindicações dos diferentes movimentos sociais brasileiros, atribuindo a verdadeira importância daquela na construção de uma sociedade plural e democrática, assumindo, portanto, a infância e a educação de crianças de até seis anos como um dos grandes objetos de investigação dos núcleos de pesquisa das Universidades públicas, quer em nível da graduação, quer da pós-graduação. Ao enfrentar a complexidade dessa relação, a educação passa a assumir a luta por direitos iguais à existência, à liberdade, à propriedade, ao trabalho e à própria educação, bandeira já prevista desde 1948 na Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento que apesar da contraditória tendência assentada em valores liberais, pode ser inspiradora para novos desafios quando se trata de pensar a infância e sua educação.

O papel da universidade pública e os desafios da pesquisa e estudos da criança: ações e resistência

Ao longo de toda sua existência, a universidade pública brasileira sofreu inúmeros ataques por parte de grupos interessados em sua privatização e controle sociopolítico, tentando-se atribuir-lhe e manter um papel de subordinação econômica-política e de aparelho de hegemonia (CUNHA, 2007). Nesse modelo, a universidade formou muitos quadros de intelectuais orgânicos da burguesia, envolvidos na disputa pela hegemonia econômica e sociopolítica, utilizando de coerção e convencimento a fim de criar políticas de consenso. Como consequência desse papel, o Ensino Superior público esteve sujeito à própria luta pela hegemonia – recorrendo, por vezes, à coerção – e à ressonância das crises do Estado ou de alguns setores deste. Cabe assinalar que, como mostrou Martins (s/d/), tendeu-se a manter uma perspectiva da pesquisa nas instituições universitárias de “modernização”, a

fim de tornar a pesquisa um meio mais produtivo e de formação de quadros para o desenvolvimento da economia capitalista nacional, servindo aos interesses do capitalismo internacional.

No bojo desse debate, observa-se a presença desde a origem das universidades brasileiras uma relativa/precária autonomia marcada por um caráter fragmentado e privatista. Muitos objetivos delineados cederam em parte ou na sua totalidade às pressões de mecanismos internacionais até a atualidade – Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outros – que em troca de investimentos no Brasil, propõem suas condicionalidades, ocupando lugares privilegiados na discussão e no direcionamento dos projetos educacionais (SGUISSARDI, 2000, GENTILI, 2001). Conclui-se, daí, que existem estreitas relações entre as reformas educacionais brasileiras ocorridas na década de 1990, a Reforma do Estado e as mudanças na dimensão produtiva, movimento este que nos dias atuais têm sustentado o movimento de empresariamento da Educação Básica e do Ensino Superior, liderado por institutos, fundações privadas (BARBOSA, 2019).

Nesse cenário, pensamos se tratar de uma importante conquista dos grupos progressistas criar e manter a Universidade pública, laica, gratuita e autônoma, conquista esta resultante de múltiplas determinações, expressando a disputa por projetos antagônicos de sociedade, de concepções sobre homem e de educação, luta essa que não tem hora para acabar. Nossa defesa vai, desse modo, na mesma direção da comunidade acadêmica que, reivindica o cumprimento da Constituição Federal, cabendo à universidade a gestão financeira dos recursos garantidos pelo Estado, com gratuidade plena do ensino, articulado indissociavelmente à pesquisa e à extensão. A defesa dessa posição se exprime na afirmativa Barbosa e Garcia (2006, p.7): “um projeto de Universidade deve relacionar-se à busca de ações emancipatórias, voltadas para a maioria empobrecida e excluída da vida digna. Para isso, lutar pelo financiamento público pleno é fundamental”.

Esses princípios apresentados já anunciam o papel de resistência que deve ter a universidade, seus professores-

pesquisadores, trabalhadores técnico-administrativos e estudantes. Essa atitude é fundamental, sobretudo diante do cenário econômico-político delineado posterior, ao *impeachment* de Dilma Rousseff, em 2016, feito por meio golpe político, econômico e midiático, a partir do qual impôs-se um estado de exceção, fortalecendo o neoliberalismo e o pressuposto do silenciamento de intelectuais, cientistas e das vozes populares, sejam elas mais ou menos organizadas. A ascensão ao poder de Estado de grupos neoconservadores e neonazistas piorou ainda mais essa condição, juntando-se aos graves acontecimentos provocados pela pandemia. Entre os ataques à universidade e à pesquisa temos: cortes no financiamento dos programas de pós-graduação e das pesquisas realizadas, inviabilizando projetos de pesquisa-ensino e extensão universitários, em todas as áreas de conhecimento; indução à concorrência do recurso público por editais, expressando-se o princípio da “livre concorrência”, fragmentando a convivência e práxis universitária, sem garantir políticas públicas de fomento consistentes; perseguições aos membros da comunidade universitária, causando prisões e até mortes de estudantes e professores (BARBOSA, 2020).

Esse movimento, conforme já me pronunciei, torna visível parte do processo de realinhamento/reestruturação do capital e a derrocada do estado de direito. Do ponto de vista da pesquisa e da produção do conhecimento sobre a infância e os modos de vida das crianças no Brasil, obriga-nos a pensar novos contornos para essa questão, evocando entre as pautas de pesquisa a constituição de movimentos sociais em prol dos direitos sociais da população brasileira, destacando a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que em seu artigo 227 determina que se devam colocar as crianças e adolescentes “(...) a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

Inserido na lógica de uma universidade pública, o NEPIEC tem defendido que a pesquisa pode contribuir para a configuração de políticas públicas que efetivamente sirvam ao enfrentamento do projeto conservador de sociedade, pelo qual se intenta que a classe

trabalhadora, sobretudo o segmento de menor renda, maioria da população, se submeta às velhas e novas formas de exploração e exclusão. Ou seja, frente às ações contra a universidade, a Educação Básica pública e contra os direitos humanos e, portanto, contra os direitos da criança, a universidade e outras instituições de ensino superior públicas “devem manter ações de vanguarda, de mediação e de articulação com as classes sociais de baixa renda, os diferentes segmentos, agentes e grupos e núcleos de pesquisa” (BARBOSA, 2020, p. 66).

Desse modo, é preciso reconhecer e valorizar iniciativas em relação aos estudos e pesquisas sobre a infância, a criança e sua educação, entendendo o caráter comprometido e científico destes, apoiando a busca de recursos de pesquisa e de publicação de seus resultados, além de promover o intercâmbio entre os pesquisadores, ao nível regional e entre regiões, bem como internacionalmente. Destaca-se, ademais, a importância do curso de Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação na formação de novos quadros para atuar de modo qualificado na Educação Infantil, promovendo a assunção de uma concepção de criança como sujeito histórico de direitos e participantes de uma educação referenciada socialmente (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019; BARBOSA, ALVES; SILVEIRA, 2017). Essa afirmativa aparece materializada na experiência desenvolvida com apoio da Faculdade de Educação da UFG durante a elaboração e desenvolvimento do projeto I Encontro de Crianças (2018) e no Fórum Goiano de Educação Infantil, duas importantes iniciativas de extensão que dialogam diretamente com as pesquisas do Núcleo e que fomentam o aprofundamento dos estudos sobre a infância e as políticas públicas, temáticas essenciais na formação de professores que atuam e atuarão em creches e pré-escolas de Goiás.

Considerações finais

O conceito de infância como uma etapa essencial da vida no qual as crianças de diferentes origens culturais e de classes sociais

exercem suas atividades de exploração do meio, aprendem e se relacionam com objetos humanizados e com outros seres humanos de diferentes idades e experiências diversas, tem exigido pensar a criança como sujeito histórico e ativo. Conseguir vislumbrar o protagonismo das crianças e, simultaneamente, de seus professores e outros adultos que com ela compartilham, reciprocamente, vivências constituídas nos contextos a que ela tem acesso, requer abrir-se a uma perspectiva dialética em educação e na pesquisa. Isso é, sem dúvida, desafiador para quem está, como no nosso caso, envolvidos com um projeto de sociedade que garanta os direitos humanos como eixo da vida. Essa condição é ainda mais difícil frente à sindemia instalada no Brasil, que tem afetado famílias e, sobretudo, aos mais vulneráveis, como é o caso das crianças.

Frente à tentativa de controle social e político das massas imposta pelos capitalistas, firmados nas políticas de cunho neoliberal, a Universidade pode, por meio da pesquisa, do ensino e da extensão, contribuir para resistir à expansão da coerção política, da exploração e exaustão das forças dos trabalhadores, da exclusão social de adultos e de crianças. Trata-se de uma ação de quebra de fronteiras, em que a universidade e seus pesquisadores se assumem como parte da sociedade, atuando para garantir o acesso à uma vida digna e ao exercício da cidadania para todos. Esses objetivos transmutados como princípios devem afetar os cursos de formação de professores e aqui quero me referir especialmente ao curso de Pedagogia, sobre o qual temos nos debruçado durante as investigações. Como afirmei em outras oportunidades, ao observar a extensa e incompleta lista de medidas, ações e projetos em pauta no campo da Educação Infantil e no âmbito da universidade pública, o que resulta é um cenário complexo, com grandes paradoxos. Entender esse processo, como parte de um movimento contraditório, implica em atribuir aos diferentes atores sociais a possibilidade de compor-se como parte e unidade de uma totalidade. Dessa ótica, vemos a Universidade no seu papel de lócus da resistência, não só de adaptações ao sistema oficial e ao Estado. Em parte, trata-se de reconhecer sua autonomia

na criação de projetos coletivos, que sirvam ao papel histórico de vanguarda que cumprem ou devem cumprir nos diversificados campos de sua produção acadêmico-científica, instaurando o que chamei de “ciência livre” (BARBOSA, 2020).

Referências

BARBOSA, I. G. **Pré-escola e formação de conceitos**: uma versão sócio histórico-dialética. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BARBOSA, I. G. Da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental: o direito da criança é ser feliz. In: SILVA, C. C. LIMONTA, Sandra V. **Anos iniciais do Ensino Fundamental**: políticas, gestão, formação de professores e ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p. 107-128.

BARBOSA, I. G. Educação Infantil e formação de professores: relações e contradições entre trabalho, formação e Base Comum Curricular (BNCC) Trabalho encomendado no GT 07/ Educação de crianças de 0 a 6 anos. **Anais da 39ª Reunião Anual da ANPED**. Niterói, RJ, Outubro de 2019. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt07_trabalho_encomendado_formatado_39_rm_-_3_ivone_garcia_barbosa.pdf>. Acesso em: dez/2020

BARBOSA, I. G. Formação de professores em diferentes contextos: historicidade, desafios, perspectivas e experiências formativas na educação infantil. **Poiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v. 11, n. 1, p. 107-126, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/27001/15418>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BARBOSA, I. G. Pesquisa e ação política das universidades em defesa dos direitos da criança: reflexões e proposições. In: SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; SIQUEIRA, Romilson M. (orgs.). **A defesa dos direitos da criança**: uma luta sem fronteiras. Goiânia: Cãnone Editorial, 2020.

BARBOSA, Ivone G. O método dialético na pesquisa em educação da infância: desafios e possibilidades para a Psicologia e a Educação. In: MONTEIRO, F. M. de A.; MÜLLER, M. L. R. (Orgs.). **Educação como espaço da cultura**. v. II. Cuiabá, MT: Ed. UFMT, 2006. p. 277-287.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. de L.. Currículo da educação infantil e trabalho docente: perspectiva sócio-histórico-dialética. In: SOUZA, R. C. C. de; MAGALHÃES, S. M. O. **Formação, profissionalização e trabalho docente**: em defesa da qualidade social da educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p. 201-222.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. de L. MARTINS, T. A. T. Infância e cidadania: ambiguidades e contradições na Educação Infantil. 31^a **Reunião Anual da Anped**, 2008. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/infancia-e-cidadania-ambiguidades-e-contradicoes-na-educacao-infantil>>. Acesso em: 15/06/2020

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. de L. MARTINS, T. A. T. O professor e o trabalho pedagógico na Educação Infantil. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs). **Didática e prática de ensino**: texto e contexto em diferentes áreas de conhecimento. Goiânia: CEPED/ Editora PUC Goiás, 2011.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. de L; SILVEIRA T. A. T. M. A educação infantil no curso de pedagogia : lições do estágio. **Educativa**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 357-372, maio/ago. 2017.

BARBOSA, I. G.; ARANTES, L. V. Avaliação na pré-escola: desafios a um projeto histórico-dialético de educação. In: ALVES, A. I.; FARIA, E. S.; NETO, P. G. (Orgs.). **Ensaio da educação básica**: conflitos, tensões e desafios II. [livro eletrônico] Goiânia : Editora Vieira, 2020, p. 19-33.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M. **A BNCC e a regulação da Educação Infantil**: perspectiva crítica. Brasília/DF. 2018. Disponível em: <<http://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo>>. Acesso em: 23 set. 2018.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019.

BARBOSA, I. G.; SOARES, M. A. Educação estética na perspectiva histórico-cultural: contribuições à educação infantil de orientação dialética. In: PEDERIVA, P. et al. **Educar na perspectiva histórico-cultural**: diálogos vigotskianos. São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

BARBOSA, I. G.; SOARES, M. A. Educação infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um “novo normal”? In: ANJOS, C. I. Dos; PEREIRA, F. H. (Orgs). Dossiê "Educação Infantil em tempos de

Pandemia". **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 35-57, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina.

BARBOSA, I. G.; GARCIA, R. **Eu quero mais universidade**: plataforma de campanha. UFG/2006-2009. (Impresso).

BARBOSA, I. G.; RODRIGUES, D. de J. da S.; FERNANDES, N. (Coords.). Projeto: I Encontro das Crianças – o direito à infância na perspectiva da criança. **IV Simpósio Luso Brasileiro de Estudos da Criança**. Goiânia, 2018. (Impresso).

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

COSTA, D. P. L. P. da; BARBOSA, I. G.. Trabalho docente na educação infantil: perspectivas e desafios. In: ASSIS, R. M. de; VILELA, D. de A.; PANIAGO, M. de L. F. dos S. **Formação docente**: os desafios do trabalho e da profissionalização. Goiânia: Gráfica UFG, 2019; p. 203-229.

CUNHA, L. A. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. São Paulo: UNESP, 2007.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM. **Centro de Informação das Nações Unidas em Portugal**. Disponível em: <<https://www.cig.gov.pt/wpcontent/uploads/2018/01/Declaracao-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf>>. Acesso em: 27/11/2018.

FERNANDES, N. **Infância, direitos e participação**: representações, práticas e poderes. Porto: Afrontamento, 2009.

GENTILI, P. **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTINS, C. B. Privatização: a política do estado autoritário para o ensino superior. **CADERNOS CEDES**. Ensino pago: a inversão autoritária – o Estado educador e a sociedade civil. São Paulo: Cortez/Cedes, v. 5, p. 43-61, s/d.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2007.

- SARMENTO, M. J.; VEIGA, F. (Org.). **Pobreza infantil**: realidades, desafios, propostas. Famacião: Humus, 2010.
- SGUISSARDI, V. Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século. In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Educação superior**: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.
- SILVEIRA, T. A. T. M. **Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade**: concepções acadêmicas e de profissionais da educação. (tese de doutorado). 304f. Faculdade de Educação, UFG, 2015.
- SILVEIRA, T. A. T. M.; BARBOSA, I. G. A prática pedagógica no cotidiano da educação infantil: perspectivas de professoras que atuam com crianças de zero a três anos. In.: BARBOSA, Ivone Garcia (Org.). **Formação de professores e trabalho educativo em pesquisa**: Perspectivas Teóricas e Metodologias. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2020, p. 99-123.
- STEARNS, P. N. **A Infância**. São Paulo: Contexto, 2006.
- VYGOTSKY, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, p. 25-36, 2007/ [publicado em junho de 2008].
- WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

A pesquisa no processo formativo de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental

Sangelita Miranda Franco Mariano
Fátima Suely Ribeiro Cunha

1. Introdução

Compreendemos que em cursos direcionados à formação de professores, as instâncias educacionais envolvidas no processo formativo, isto é, as instituições de educação básica e de ensino superior, devem estabelecer diálogo constante, tendo em vista o reconhecimento da escola como espaço profícuo para o desenvolvimento de atividades planejadas e materializadas a partir da reflexão sobre os principais condicionantes que são engendrados pelos diversos movimentos, políticas e práticas que, certamente, influenciam e, por vezes, determinam a organização do trabalho pedagógico na unidade escolar.

Portanto, defendemos a inserção dos licenciandos do curso de Pedagogia no campo de estágio⁹ por meio de uma ação efetiva que estabeleça interações com as diferentes dimensões que compõem a instituição escolar, seja sob o viés do estágio curricular supervisionado ou de programas voltados para esse fim. Com o intuito de minimizar a perspectiva unidimensional em relação às

⁹ Trataremos nesse capítulo como sendo estágio as atividades de ensino que sejam supervisionadas e desenvolvidas pelos licenciandos em instituições de educação básica, no caso do curso de Pedagogia em escolas que ofertam Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

instituições escolares, buscamos por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa Residência Pedagógica (PRP) – subprojetos Pedagogia-Alfabetização, redimensionar a estrutura clássica de organização da formação e, conseqüentemente, do estágio que, até então, considerava a escola como lócus para que os estudantes realizassem ações de observação e ensino, desconsiderando o contexto de uma prática que necessariamente deveria ser investigativa, crítica e problematizadora.

O Pibid, de acordo com o Edital nº 2/2020 (PIBID)¹⁰, para além de incentivar e elevar a formação de professores para a educação básica e promover a interação entre educação superior e educação básica, visa “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2020b, p. 2).

Já o programa Residência Pedagógica (PRP), considerando o edital nº 1/2020¹¹, por sua vez, vai ao encontro dos objetivos do Pibid e reforça o entendimento de que a escola pública de educação básica deve ser entendida como espaço de formação inicial de professores e sugere a ampliação da sua participação nesse processo (BRASIL, 2020a).

O redimensionamento proposto à formação inicial de professores, por meio das ações do Pibid e do PRP traz a pesquisa para o centro do processo formativo e a posiciona como eixo articulador das relações teoria e prática *in loco*, nesse caso, na interação entre o curso de Pedagogia e as escolas-campo de atuação desses programas.

Convém ressaltar que, partimos do entendimento de pesquisa como um movimento dialógico que envolve os professores no contexto da própria prática educativa. Esse movimento da pesquisa

¹⁰ O edital nº 2/2020 do Pibid, na íntegra, encontra-se disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>

¹¹ O edital nº 1/2020 do Programa Residência Pedagógica, na íntegra, encontra-se disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>

possibilita o futuro professor situar-se diante das teorias estudadas e refletir sobre as relações dessas teorias com as práticas observadas/vivenciadas no contexto escolar em que se insere. Dessa forma, a pesquisa como eixo do processo formativo de professores, contribui para a construção de um olhar, menos ingênuo e mais reflexivo sobre a educação, sobre a função social da escola e sobre o processo educativo, olhar este, capaz de orientar a construção/reconstrução dos saberes docentes do professor e a busca de solução para os problemas que emergem da prática.

Pensar a pesquisa no processo formativo de professores suscita situar a escola de educação básica como lócus de formação, no qual os saberes são produzidos e partilhados a partir das múltiplas dimensões que envolvem as concepções de mundo, de sociedade e da própria educação, ao passo que as relações estabelecidas entre os sujeitos que a constitui a torna um espaço de interações sociais, políticas, culturais e profissionais, o que imprime a autoridade e legitimidade para que se defina, selecione, organize e consolide os mais diversos saberes e conhecimentos.

No entanto, é imperioso ponderar: como as condições objetivas da escola de educação básica, especialmente aquelas destinadas à educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, permitem o exercício de uma prática docente reflexiva? Em que medida a pesquisa poderá se tornar um instrumento de reflexão-ação sobre a prática docente para os futuros professores que atuarão na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental?

Vale ressaltar que a assunção do trabalho nas escolas a partir de um processo que abarca a pesquisa vinculada à reflexão e transformação da prática pedagógica configura-se como uma possibilidade de alteração na lógica tradicional de organização do trabalho docente, em que a materialização do currículo é estabelecida a partir de ditames e normativas legais, por vezes, sem os questionamentos e adequações necessárias a uma educação inclusiva, dialógica e democrática.

A partir dos questionamentos acerca da formação de professores e a pesquisa como elemento essencial nas ações pedagógicas dos professores em formação, motivação para a construção do presente capítulo, nos propomos a apresentar uma breve descrição de um estudo realizado com estudantes do curso de Pedagogia do IF Goiano – Campus Morrinhos, vinculados ao Pibid e ao PRP, que teve como objetivo analisar o movimento de produção e desenvolvimento da pesquisa no processo formativo dos licenciandos e apontar as possíveis contribuições na construção dos saberes docentes desses futuros professores que atuarão na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. As ações pedagógicas foram pautadas pela práxis, pela contextualização, pela problematização, bem como pelo processo de interpretar a própria realidade por meio da pesquisa.

2. A pesquisa no processo formativo dos futuros professores

Ao tomarmos a pesquisa como princípio formativo nos comprometemos com práticas que vão ao encontro de uma determinada concepção de educação, de sujeito, de formação, de ensino e de aprendizagem e especialmente sobre o trabalho com a infância. É preciso que o professor tenha condições de questionar sobre o que ensina-aprende e, por meio da pesquisa, empreender um processo de reconstrução e construção a partir da produção autoral.

Faz-se necessário a proposição de situações que instiguem a autoria estudantil e a própria autoria dos professores, sob o viés da pesquisa, da problematização, da elaboração, da participação ativa, do protagonismo de professor e estudante, no intuito de desenvolver a capacidade de construir e reconstruir e mobilizar o conhecimento como alavanca emancipatória, de modo crítico autocrítico.

A formação pela pesquisa implica em pensar numa formação que possa contemplar a articulação entre a teoria e a prática visando superar a mera instrução. Toda ação educativa tem – explícita ou implicitamente – uma fundamentação epistemológica. Isso implica uma concepção de mundo, de homem, de história; uma concepção

acerca da problemática que envolve a construção do conhecimento, e da própria relação teoria e prática. Esses princípios ditaram, de certo modo, as escolhas nada neutras das ações educativas, sejam de ensino e pesquisa. A educação pela pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência crítica, até para compreender e muitas vezes tentar resistir ou fazer movimento de transgressão a esses condicionantes (DEMO, 2011).

Na perspectiva de propor a centralização da pesquisa no processo formativo de professores, a pesquisa do tipo pesquisa-ação é uma possibilidade pensar abordagens contextualizadas para a pesquisa no contexto da formação inicial de professores que contribua para a melhoria dessa formação, visto que aproxima os licenciandos e os professores que atuam em sala de aula. Uma dessas abordagens é apresentada por Pimenta (2005), que propõe uma reconfiguração do sentido e do significado da pesquisa-ação como pesquisa crítico-colaborativa. A proposta é alicerçada por um pensamento crítico coletivo que busca a emancipação dos sujeitos e a transformação da realidade.

A pesquisa formativa-dialógica de Cunha (2017) é outra proposta inspirada na pesquisa-ação, fundamentada na perspectiva crítica e emancipatória de educação que envolve licenciandos e professores no contexto em que se inserem, num movimento coletivo e participativo de ação-reflexão-ação sobre o processo educativo, em todas as suas dimensões: social, científica, epistemológica, pedagógica, política e cultura, envolvendo tanto os conhecimentos ensinados-aprendidos quanto as práticas docentes.

Isso nos leva a pensar em uma educação como propulsora da emancipação humana, por vezes, algo cuja existência representa apenas possibilidades, tendo em vista o modo de produção capitalista, com sua forma de organização social e o modelo educacional extremamente excludente. Inicialmente convém deixarmos claro que o ensino ou de uma forma ampliada, a educação desenvolvida na esfera da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, ocorrem em espaços institucionais, isto é, em escolas e estas se fundam em determinado espaço e tempo, submetidas a diversos condicionantes que são internos

e externos à escola e subordinados à lógica capitalista de viés neoliberal. Urge compreender os [...] “determinantes que envolvem a política educacional, deve-se considerar que a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura”. (AZEVEDO, 2004, p. 60).

As proposições reformistas trazem em si o objetivo de repensar a organização dos sistemas escolares, seus processos avaliativos, a contratualização da gestão escolar, a prestação dos serviços educacionais, bem como a organização da própria escola. Tais mudanças implicam na redefinição e organização do currículo, alterações na formação docente e nos processos avaliativos internos e principalmente externos às instituições, envolvendo tanto os estudantes quanto os profissionais das instituições de ensino. Cabe mencionar aqui que as reformas realizadas no sistema educacional operam para além dos aspectos educativos, mas estão associados à governamentalidade na área educativa (MARIANO, 2016).

Diante disso, a ordem econômica capitalista acaba por exigir novos padrões educacionais, haja vista que as novas formas de produção, ou seja, os novos modos de acumulação do capital necessitam de trabalhadores com formação para atender os padrões de conduta inerentes ao novo modelo de organização social de produção. Ao trabalhador não será exigida apenas a experiência qualificada, mas uma maior capacidade de abstração, isto é, não é suficiente apenas a racionalidade instrumental, mas precisa ser desenvolvida capacidade dos trabalhadores em refletir, fixar demandas, interagir e solucionar problemas complexos (ANTUNES, 2011).

Sob essa égide o campo educacional tem sido palco de diversas reformas marcadas por alterações em leis e normas que regulamentam e regulam o planejamento e as ações na esfera da União e dos entes federados. Por sua vez, a necessidade de desenvolvimento da economia capitalista acaba por colocar em evidência o papel da escola. Esta é questionada com relação à sua função de promotora de uma educação que possa garantir uma formação adequada ao mundo do trabalho e também à vida social nos moldes das transformações políticas, econômicas, culturais e sociais.

No contexto atual, deparamo-nos com a questão que envolve a pandemia, e que deixa a todos e, sem dúvida alguma os trabalhadores em educação, numa condição que exige que saíamos da nossa zona de conforto ou de (des) conforto, muitas vezes não consciente e não assumido. Reconhecendo também como esse processo tem desvelado as fragilidades de agora e de sempre, não somente em relação às tecnologias ou metodologias ativas ou não ativas, mas diz respeito, também, aos acertos e desacertos em relação à formação dos professores, ao próprio processo educativo, enfim ao fazer teórico-prático vivenciado no cotidiano da escola, como um todo.

A Organização Mundial de Saúde, em março de 2020, declarou isolamento social em razão da pandemia da COVID-19, que impôs a adoção de várias medidas preventivas em todo mundo. Na esfera da educação, houve a paralisação das atividades presenciais nas instituições de ensino em todos os níveis educacionais. Nesse contexto, o ensino remoto possibilitou a continuidade das aulas nas instituições educacionais, portanto, foi necessária a adaptação de toda a comunidade escolar a essa nova realidade.

Mediante a Pandemia da Covid-19, para que os estudantes, desde a educação infantil até o ensino superior, fossem o menos possível prejudicados foram adotadas as aulas não presenciais como uma medida para dar continuidade às atividades educativas. Nessa perspectiva, o Pibid e o Residência Pedagógica, também se adequaram ao contexto do momento e permitiu aos licenciandos experimentar as práticas teórico-metodológicas do ensino remoto e vivenciar todos os desafios e dificuldades inerentes a essa nova modalidade de ensino.

Considerando o atual cenário, o desafio proposto para os licenciandos foi a reflexão acerca da complexidade que envolve o cotidiano escolar, bem como a cultura organizacional, os saberes e práticas que nela são construídos e mobilizados, no intuito de apreender os sentidos e significados que embasam e definem a organização do trabalho pedagógico. A partir desses pressupostos as ações desenvolvidas foram planejadas e concretizadas, por meio de pesquisa, desenvolvida de forma coletiva e participativa com

licenciandos, professores das escolas-campo, coordenadores do Pibid e PRP, pais/tutores e estudantes. As ações envolveram a observação, planejamento, execução-intervenção e avaliação, movimento esse que foi pautado no reconhecimento das potencialidades formativas no que concerne à escola, na direção de um processo em que a estruturação e realização das ações se desenvolveram em conjunto com escola e seus sujeitos, respeitando os elementos que a constituem.

Nessa perspectiva, com vistas a atingir os objetivos dos referidos programas, empreendemos esforços na potencialização das condições e das possibilidades para a construção e o desenvolvimento profissional dos estudantes do curso de Pedagogia com a colaboração das escolas-campo, por intermédio da realização de pesquisas que resultassem em práticas formativas que caminhassem ao encontro das expectativas e demandas da comunidade escolar. Para tanto, o Plano de Ação Pedagógica e os projetos de intervenção foram elaborados e reelaborados conforme a necessidade das escolas e das turmas nas quais se desenvolveram o Pibid e o Residência Pedagógica. No que se refere ao planejamento e elaboração dos projetos específicos por turmas foram realizados encontros periódicos entre os licenciandos, os gestores, coordenadores de área, supervisores/preceptores e professores, a fim de decidir quais seriam as ações indicadas para cada escola e turma de modo particularizado. Com o intuito de alcançar os objetivos definidos em parceria com a escolas, os estudantes necessitaram iniciar um processo de pesquisa para conhecer a instituição, as demandas específicas e metodologias adequadas a cada turma.

3. Descrição e análise do processo de pesquisa e intervenção pedagógica

A descrição do processo pauta-se na análise do movimento que envolveu a produção e o desenvolvimento da pesquisa no processo formativo dos licenciandos. De acordo com as

informações das escolas-campo, as aulas estavam acontecendo de forma síncrona, ou seja, os professores preparavam atividades para os alunos e enviavam por meio do WhatsApp, criado para cada turma, em que participavam a professora e os pais/tutores dos alunos. Os professores gravavam áudios com breves explicações sobre o conteúdo abordado nas atividades para subsidiar os pais/tutores que acompanham os alunos em casa.

Nos encontros quinzenais de planejamento das ações pedagógicas, realizados via videoconferência do Google Meet, entre os coordenadores, professores das escolas-campo e licenciandos, surgiram muitas dúvidas acerca do processo educativo, visto que muitos alunos das escolas-campo iniciaram sua vida escolar em 2020 e/ou 2021, alguns sequer conhecem o espaço e a rotina escolar. As questões levantadas pelos licenciandos em relação às práticas de ensino remoto realizadas pela escola e a realidade dos alunos, envolviam aspectos que abrangem as dimensões social, científica, epistemológica, pedagógica, política e cultural, tais como o acesso aos recursos tecnológicos e à internet; a rotina de estudos das crianças; o acompanhamento dos pais/tutores; as possibilidades e dificuldades de aprendizagem; as expectativas dos pais/tutores e das crianças em relação à escola e ao ensino remoto, entre outras questões que suscitavam respostas.

A discussão foi o ponto de partida para a elaboração coletiva de um diagnóstico por meio da aplicação de questionários e realização de entrevistas com a equipe gestora, professores e pais/responsáveis pelas crianças. O discurso anunciado nas vozes desses sujeitos evidenciou as limitações formativas impulsionadas pela fragmentação e o distanciamento de práticas educativas inclusivas e com a qualidade desejada, as quais as instituições educativas têm vivenciado, em detrimento dos condicionantes gerados ou retroalimentados pela pandemia.

A pesquisa para a construção do diagnóstico nas escolas-campo ocorreu em busca de pistas que pudessem subsidiar a reflexão dos licenciandos acerca das demandas formativas, tendo em vista a elaboração e execução dos planos de ação e projetos de

intervenção. Ressaltamos que o processo de construção do questionário ocorreu a partir do desejo dos licenciandos por conhecer as demandas específicas dos alunos inseridos nas turmas que participavam dos programas, ou seja, conhecer a realidade desses sujeitos e perceber como as famílias estão lidando com a escolarização das crianças.

Em razão do momento pandêmico e o formato de ensino remoto, os licenciandos tinham pouco contato com os estudantes e a perspectiva de construir um diagnóstico que pudesse contribuir para tornar o processo de ensino mais efetivo e qualitativo, demonstrou ser no momento uma possibilidade viável e necessária.

Desse modo, a construção do questionário partiu da necessidade de ouvir os alunos e os responsáveis pelo seu acompanhamento durante as aulas não presenciais. O objetivo principal para a construção desse instrumento relaciona-se com a necessidade identificada pelos bolsistas e voluntários em colaborar com as professoras na construção de projetos de intervenção, abarcando metodologias que pudessem ir ao encontro de um movimento que pudesse favorecer as aprendizagens. Para tanto, a pesquisa se fez imprescindível para identificar e compreender o perfil sociocultural dessas crianças.

O processo de formulação do instrumento de coleta de dados foi estruturado de modo coletivo com o envolvimento das professoras regentes das turmas, das coordenadoras dos programas e de licenciandos. A discussão para a elaboração das questões caminhou na direção de buscar informações sobre aspectos que abrangem as dimensões social, científica, epistemológica, pedagógica, política e cultural e que pudessem desvelar as condições, expectativas e as interpretações das famílias sobre o trabalho desenvolvido com as crianças.

As questões elaboradas buscou conhecer quem é o responsável por acompanhar o aluno nas suas atividades diárias escolares; o grau de escolaridade da pessoa que acompanha; se a família possui computador e/ou celular em casa; se possui acesso à internet; se o acesso é por dados ou wi-fi; quantas pessoas na casa utilizam o mesmo

aparelho para acessar e/ou realizar as atividades escolares; em que período do dia o aluno realiza as atividades escolares; que espaço/ambiente é reservado aos estudos; se as aulas remotas são conveniente; se devem ser diárias e com hora marcada; se o professor deve enviar vídeos explicativos; se a periodicidade do envio das atividades é suficiente e se o aluno consegue acompanhar as atividades.

A escolha da ferramenta para coletar as informações deu-se a partir do Google Forms, haja vista que sua utilização foi assimilada pelos licenciandos na disciplina Educação, comunicação e mídias, cursada em período anterior, no curso de Pedagogia. Portanto, os conhecimentos prévios sobre o recurso facilitaram bastante na criação do formulário, além disso, é de acesso livre, gratuito e de fácil preenchimento, considerando que poderia haver responsáveis com diferentes níveis de escolarização e compreensão. Vale mencionar que a forma de disponibilização do questionário deu-se via WhatsApp, o qual pode ser considerado um meio de comunicação que os pais de alunos possuíam e que já era utilizado para a interlocução com a escola.

Podemos afirmar que a pesquisa possibilitou aos residentes e pibidianos identificar as muitas contradições que envolviam a materialização das aulas remotas. Ideias acerca da apreensão dos conteúdos pelos alunos e da percepção dos pais no que tange ao ensino e a aprendizagem foram modificadas à medida que os dados foram explicitados. Em vista disso, houve um total redimensionamento das propostas de intervenção desenvolvidas para cada uma das turmas.

O esclarecimento sobre essas percepções, dentre as quais destaca-se a constatação de que a maioria dos pais apoiavam e defendiam a continuidade das aulas on-line durante a pandemia, com encontros síncronos, e que o acompanhamento ocorria de forma efetiva, com grande parte dos pais tendo cursado o ensino médio completo, permitiu que os projetos de intervenção fossem delineados e executados, considerando as possibilidades de colaboração, participação e envolvimento dos pais com as tarefas escolares dos alunos. Entretanto, foram construídas, também,

propostas que pudessem atender aqueles estudantes que possuíam maiores dificuldades no que se refere à aprendizagem e assistência por parte dos responsáveis.

Destarte, a pesquisa impulsionou a organização do trabalho pedagógico pautado em propostas mais inclusivas, ancoradas em metodologias ativas com o auxílio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como ferramentas de avaliação formativa. O acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos alunos contribuiu para que as professoras repensassem seus planejamentos pedagógicos, com o compromisso de superar ou ao menos minimizar as dificuldades inerentes ao contexto da pandemia da Covid-19. Inferimos que à medida que a educação é uma atividade com uma especificidade própria, sua contribuição mais importante para a transformação da sociedade não é externa a ela, mas intrínseca. Portanto, a atividade educativa é tanto mais emancipadora, quanto melhor exercer o seu papel específico, de possibilitar às crianças a apropriação de objetivações que constituem o patrimônio comum da humanidade (SAVIANI, 2003).

Considerações finais

Entendemos que os futuros professores necessitam enxergar a realidade, o cotidiano da escola, especialmente da sala de aula, a partir de um olhar questionador voltado para um movimento constante de reflexão sobre sua prática e da busca do conhecimento sobre o contexto que possibilite compreender que a criança, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, desenvolverá capacidade de uma elaboração própria, uma construção pessoal, com a capacidade de argumentar, fundamentar, questionar, contrapor, ou seja, suscitar a consciência crítica. Contudo, ele não fará isso sozinho, isolado. Por isso defendemos o papel fundamental do professor pesquisador nesse processo. Alicerçados na perspectiva histórico-cultural, não podemos desconsiderar a importância do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem, com a defesa de

que o estudante não aprende e se desenvolve por si só, mas por meio da mediação, decorrente das relações estabelecidas com o meio e das intervenções de outros sujeitos, permitindo que a criança se aproprie da cultura que a cerca.

Nesse sentido, com a perspectiva de mitigar os limites impostos por esse modelo fragmentado, e descontextualizado é que a inserção dos estudantes do Pibid e PRP se propôs a realizar ações que garantem a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, vislumbrando esse eixo como elemento estruturante do processo formativo. Tal posicionamento em relação às escolhas teóricas e metodológicas exigiram a defesa de princípios e ações que foram efetivadas meio da pesquisa, do olhar atento e investigativo que identificou e construiu possibilidades de intervenções a partir da escuta sensível e do diálogo constante.

É no seu trabalho que os professores poderão criar espaços de reflexão, de formação e autoformação e de geração de novos conhecimentos para si; com e para os estudantes num trabalho que precisa acima de tudo ser coletivo. Podemos, então, pensar nessa ação pedagógica pautada pela práxis, pela contextualização, pela problematização, bem como no processo de aprender a interpretar a própria realidade por meio da pesquisa.

Referências

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. **O continente do labor**. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 01/2020 CAPES. Programa Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 02/2020 CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília: CAPES, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

CUNHA, Fátima Suely Ribeiro. A pesquisa na formação inicial de professores de ciências no Timor-Leste: Contribuições do grupo de estudos sobre ensino de ciências e tecnologia (GEECITE). 2017. 269 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/pos-graduacao/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas-a-partir-de-2018/ciencias-humanas/doutorado-4?limit=20&limitstart=20>. Acesso em: 15 jul. 2021.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. ed. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 50 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MARIANO, Sangelita Miranda Franco. O Plano de Ações Articuladas (PAR): uma perspectiva de gestão e planejamento na educação pública municipal de Uberlândia-MG. 2016. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/18129/1/PlanoAcoesArticuladas.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. São Paulo, **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

Parte IV

O Estágio Curricular Supervisionado e o Residência Pedagógica: a formação

Estágios na formação de professores como enfrentamento dos desafios do século XXI

Magali Aparecida Silvestre

Introdução

Este texto foi produzido, inicialmente, para a palestra proferida na Mesa Redonda Virtual *O Estágio Curricular Supervisionado e a Residência Pedagógica: a formação na e pela pesquisa e os desafios na educação do século XXI*. Na ocasião, elaborá-lo foi bastante trabalhoso, pois compreendíamos que o próprio título da palestra indicava vários temas a serem abordados, todos com uma enorme complexidade pela sua natureza: *estágio e formação; residência pedagógica e formação; a formação pela pesquisa; os desafios na educação do século XXI*. Quatro temas instigantes, atuais e necessários que reuniam um conjunto de conceitos que, para expô-los, seria necessário um tempo mais alargado de fala.

No entanto, com os inúmeros processos reflexivos que experimentamos sobre o título, encontramos seu valor em sua própria amplitude e, então, finalmente, organizamos nossa fala: o estágio curricular supervisionado como tema central, acompanhado da ideia de qual perfil de formação e de profissional se pretende formar: o professor reflexivo, pesquisador e crítico, associando essa discussão à provocação sobre os desafios na educação neste século.

Embora seja possível discutir a formação de professores e os estágios curriculares de forma isolada do tempo em que se vive, não é aconselhável posto que o trabalho docente é uma prática social que ocorre numa instituição, a escola, que é um espaço social,

local que traduz e produz relações sociais. Em outras palavras, não há como formar professores sem nos indagarmos para qual escola e para qual sociedade, caso contrário, perpetuaremos nos processos formativos o modelo de escola e de aluno ideais. E para respondermos essas duas indagações precisamos compreender o contexto em que a escola, o aluno e o professor se inserem: a realidade brasileira repleta de desafios.

E quando olhamos para a conjuntura atual que estamos enfrentando, essa associação entre formação de professores e desafios da educação, se torna imprescindível, uma vez que vivemos uma realidade, jamais imaginada por nenhum de nós, marcada por uma profunda crise sanitária, política e educacional, que tem como consequência o aprofundamento das desigualdades sociais, o aumento de cidadãos que vivem a insegurança alimentar ou que alcançaram a linha da extrema pobreza e um prejuízo intelectual sem precedentes com o ensino remoto, fatores que atingem principalmente crianças e jovens pobres, tornando-os ainda mais vulneráveis.

Assim, o presente texto apresenta um ensaio que tem como linha de argumentação a articulação entre três temas pertinentes ao campo de formação de professores: os desafios na educação do século XXI, a caracterização do professor reflexivo, pesquisador e crítico e os estágios curriculares supervisionados. Partimos de uma análise sumária da realidade brasileira imposta pela pandemia que repercute, principalmente, sobre as crianças e jovens pobres que se tornam cada vez mais vulneráveis. Os desafios impostos por essa realidade geram a urgência de se refletir mais detidamente e profundamente sobre qual o perfil de professor e professora a ser alcançado nos processos formativos oferecidos nos cursos de licenciatura, principalmente em razão da necessidade desses futuros professores reunirem condições de ler a realidade de forma crítica para enfrentá-los. Nessa perspectiva, os estágios curriculares supervisionados ganham relevo, pois exercem papel fundamental nos processos formativos posto que devem ser compreendidos, não somente como uma atividade formativa prática, mas como um

espaço de oportunidade de aproximação com o futuro campo de trabalho, a escola e suas contradições.

Os desafios na educação do século XXI

Vários eram os desafios, antes da pandemia, a serem enfrentados na área da educação e que se agravaram muito desde março de 2020, com o início da crise sanitária, a substituição do ensino presencial para o remoto, o aumento das desigualdades sociais e da violência.

Somente para ilustrar, de acordo com o IBGE, o mercado de trabalho já estava fragilizado, quando a Covid-19 atingiu a economia e 24,7% da população, isto é, 51,741 brasileiros estavam abaixo da linha de pobreza definida pelo Banco Mundial. Nesse grupo, os considerados extremamente pobres vivem com renda mensal de até R\$ 151 por pessoa do domicílio e correspondem a 6,5% da população.

Porém, como estamos a tratar sobre os desafios da educação, um deles a ser enfrentado com a máxima urgência, é o número extremamente baixo de jovens brasileiros que concluem o ensino médio. De acordo com dados divulgados pelo IBGE em 2020, módulo da Educação, PNAD Contínua 2019, apesar da proporção de pessoas com ensino médio completo ter crescido, entre a população com 25 anos ou mais, ainda há 51,2% que não completou esse nível de ensino, isto é, mais da metade dessa população, o que equivale a 69,5 milhões de pessoas. Dos que concluíram, 57% são brancos e 41,8% são pretos e pardos (IBGE, 2021).

Fatores como pobreza e desigualdade de renda são responsáveis pelas taxas elevadas de abandono e atraso escolar, entre os jovens de 15 a 17 e em 2018, “enquanto 11,8% dos jovens pobres de 15 a 17 anos tinham abandonado a escola sem concluir o ensino médio, entre os jovens mais ricos esse percentual era de apenas 1,4%” (IPEA, 2020, p. 30). Esses jovens sem escolarização e, como consequência, sem emprego, acabam engrossando os índices alarmantes de violência no país e, muitas vezes são cooptados pela

criminalidade. De acordo com o relatório elaborado pelo IPEA, publicado no Atlas da Violência 2020, um dos grandes desafios do país é proteger a morte prematura de crianças ocasionada por homicídio, pois *“não há qualquer processo civilizatório completo sem que a sociedade consiga garantir a vida e os sonhos das crianças e adolescentes”* (IPEA, 2020, p. 32).

É o homicídio a principal causa de morte de jovens, de 15 a 29 anos. Foram 30.873 jovens vítimas de homicídios no ano de 2018, o que significa uma taxa de 60,4 homicídios a cada 100 mil jovens e 53,3% do total de homicídios do país, números que demonstram o lado mais perverso do fenômeno da mortalidade violenta no país, já que as vítimas são jovens em *“plena capacidade produtiva, em período de formação educacional, na perspectiva de iniciar uma trajetória profissional e de construir uma rede familiar própria”* (IPEA 2020, p.20).

Mas o país vinha, aos poucos, enfrentando o direito à educação, por exemplo, com a garantia da matrícula universal das crianças quase alcançando os 100% e, com a expansão das universidades públicas federais, desde os anos 2000, possibilitando o acesso ao ensino superior, de jovens de grupos socioeconômicos que nunca tiveram essa possibilidade. Além disso, estava em curso o desenho de uma política de formação e valorização de professores, tema desse ensaio, com verbas e legislações específicas para esse fim. Foi no bojo dessa política que se inaugurou na CAPES a Diretoria de Educação Básica, assim como os Programas Observatório da Educação, o PIBID e o PARFOR (CARVALHO, SILVA, SILVESTRE e PINTO, 2015; FARIAS, JARDILINO, SILVESTRE E ARAÚJO, 2018), entre outras iniciativas que merecem maiores análises, mas que, indiscutivelmente, pautaram a agenda educacional do país dando relevo à educação básica brasileira, à formação de professores e sua valorização.

No entanto, esse ciclo foi interrompido pela saída da presidenta Dilma Rousseff da presidência, em 2016, provocada, como muitos de nós avaliamos, por um golpe político/parlamentar/jurídico/midiático e que causou uma drástica mudança no projeto de sociedade brasileira, que vai se tornando cada vez mais explícito, por exemplo, com os cortes

orçamentários severos que acometem as universidades brasileiras, responsáveis por 95% da produção científica no país, assim como com a perda da garantia dos direitos humanos e da justiça social que sofreram verdadeiros retrocessos após serem conquistados com muita luta nos últimos quarenta anos, além da ameaça constante à democracia.

De lá para cá e com a pandemia, os desafios para a educação brasileira se ampliaram deixando mais evidente, pelas opções do Ministério da Educação e do Conselho Nacional da Educação, que a educação pública brasileira está em disputa, prevalecendo a ênfase a uma concepção de organização social que tem por base a privatização dos espaços institucionais do Estado (FREITAS, 2018) pautada por uma lógica que promove aprendizagens servis às empresas e que estão voltadas para a satisfação do interesse privado (LAVAL, 2019).

Nessa perspectiva há uma compreensão de que a escola é uma empresa e o conhecimento uma mercadoria e, como consequência, é necessário articular estratégias para o seu gerenciamento. Ao analisarmos as novas resoluções que tratam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), Resolução CNE/CP 02/2019, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), Resolução CNE/CP 01/2020, assim como a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, Parecer CNE/CP 04/2021, e a iminente mudança das diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, conseguimos compreender não só a disputa da educação pública pelo setor privado, mas também a “lógica das aprendizagens servis”, já que esse conjunto de resoluções e pareceres se pauta num tripé: um currículo de formação e da educação básica formatado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC); um perfil de estudante, de professor e de diretor, delineado por competências individuais; e

processos de avaliação externa, em reelaboração, para o controle e regulação dos resultados.

Diante dessa realidade, nós que defendemos e acreditamos na educação pública universal, nós, instituições formadoras, licenciandos, professores, coordenadores, diretores da escola básica, pais e mães, temos um desafio maior a ser enfrentado. Temos que saber responder com muita profundidade e convicção à duas questões: *De que lado estamos?* e *Qual é a função social da escola pública?* Ao termos certeza de que lado estamos, devemos recuperar o debate profundo sobre a função social da escola pública nos cursos de formação e, principalmente, durante o desenvolvimento dos estágios curriculares quando essas duas perguntas devem ser problematizadas, debatidas e respondidas em articulação e parceria com a escola de educação básica.

Portanto, lançamos aqui o principal desafio da educação no século XXI, sem poder dialogar mais sobre ele, mas acreditando como Paulo Freire, que a educação não transforma o mundo, a educação muda as pessoas e são elas que transformam o mundo. Nós acreditamos muito no poder do conhecimento, principalmente numa sociedade pautada pela *fake news*, e somente uma escola pública gratuita, laica e livre para o desenvolvimento do pensamento crítico, que olha para a sua realidade, para a cultura local, para as suas contradições, é que poderá oferecer uma educação de qualidade a todas as crianças e jovens brasileiros.

Sem conseguirmos aprofundar esse debate, deixamos ao menos a indicação de que se estas duas perguntas forem respondidas com convicção, as contradições geradas pela implantação da BNCC, ensino híbrido, Educação a Distância, *homeschooling*, escolas cívico-militares, escola sem partido, descaracterização das ideias de Paulo Freire, entre outras deformidades que estamos assistindo e que cada vez mais ressalta a desvalorização do trabalho do professor e esvazia o direito à uma educação pública de qualidade, se tornam mais fáceis de serem interpretadas e, como consequência, serem confrontadas e combatidas, porque a base dessa realidade que estamos

enfrentando e que se consolida pelas reformas sustenta-se no projeto de criação de uma educação para a elite e que excluirá a maioria das crianças e adolescentes pobres. Esse é o projeto nacional para a educação e para a sociedade, a formação de líderes para comandar os liderados.

O perfil de professor a ser formado para enfrentar esses desafios

Voltamos ao título e à ideia de professor pesquisador e acrescentamos a essa ideia mais dois adjetivos, pois compreendemos que o modelo de formação a ser perseguido deve levar em conta que o professor formado adquira conhecimentos profissionais que permitam o exercício da profissão com reflexão, com pesquisa e com crítica.

Houve uma época, num determinado momento de nossa carreira como formadora, que defendemos a ideia do professor reflexivo como forma de superar e diferenciar o modelo de formação pautada na racionalidade técnica que, segundo Morgado (2005) resume a ação docente à aplicação de decisões tomadas por outros especialistas, tornando-os os professores dependentes em relação a um conhecimento prévio que não elaboram e às finalidades educativas que regem essas decisões.

No entanto, compreendemos com os estudos de José Contreras, pesquisador espanhol, que não há reflexão profunda se não houver outros conteúdos que orientem essa reflexão, sob pena da prática docente, embora reflexiva, *“não levar à emancipação, mas apenas justificar práticas pedagógicas que reproduzem práticas vigentes na sociedade e que garantem o processo de dominação”* (SILVESTRE, PLACCO, 2011, p.38).

Contreras (2002, p.133) explica que a sociedade em que vivemos não é apenas plural, *“mas estratificada e dividida em grupos com ‘status’ desigual, poder e acesso a recursos materiais e culturais”*. Nesse caso, a sociedade brasileira pós pandemia sofreu a intensificação dessa desigualdade que já vinha se ampliando, como explicamos na sessão anterior. Assim, fazendo uso das indagações

do próprio autor, devemos nos perguntar como formadores, como os docentes podem reconhecer a diferença entre pluralidade e desigualdade e se o exercício da reflexão seria suficiente para isso.

Tomamos como exemplo a realidade brasileira e o processo de alfabetização de crianças pobres. Reconhecemos que no Brasil a questão das dificuldades de alfabetização está intrinsicamente relacionada com as condições sociais das crianças e do território em que elas vivem, por isso não é possível refletir sobre uma sequência didática de alfabetização e seus resultados utilizando como referência somente o método de ensino. Para refletir de forma crítica sobre o processo e o produto do trabalho docente, o ensino e a aprendizagem, e reconhecer as desigualdades e injustiças sociais, faz-se necessário ativar conhecimentos profissionais que são de diferentes naturezas, aqueles pedagógicos, os quem são da sociologia, da psicologia ou mesmo da antropologia e aqueles que advém do Projeto Pedagógico da Escola, principalmente os que se relacionam ao estudo da realidade local, referenciados pelo modo de interpretar a realidade. Se se acredita que toda a criança é capaz de aprender e que depende só dela, como defendem os liberais progressivistas da escola nova, então não é preciso incluir no repertório da reflexão, a crítica relacionada às condições sociais dessas crianças, o nível de escolaridade de seus pais e, principalmente, a ausência de práticas sociais de leitura e escrita em sua realidade. Mas se o docente compreende que toda criança é capaz de aprender, mas essa criança vive num mundo injusto e desigual que repercute na sua existência, e que a prática docente é uma prática social, resultado das relações de produção que são estabelecidas dentro e fora da escola, faz-se necessário questionar as contradições e as contrariedades existentes na escola e fora dela, condição que às vezes, nem conseguimos captar com lucidez (CONTRERAS, 2002) para de fato compreendermos e agirmos sobre os processos de alfabetização de crianças pobres.

Portanto, o modelo de professor reflexivo deve ser superado pelo modelo de professor crítico-reflexivo de tal maneira que a formação inicial combata o modelo de profissional de educação

assistencialista e alienado e proporcione a *“possibilidade de o professor perceber a dimensão política e cultural de seu ofício”*, oferecendo-lhe recursos para desenvolver sua profissionalidade (SILVESTRE; PLACCO, 2011, p. 39) ao exercer uma práxis pedagógica.

Essa atitude reflexiva e crítica de futuros professores pode, inclusive, fazê-los compreender os limites da própria prática. Nessa perspectiva, é muito perverso que o discurso atual que circula e que justifica as reformas esteja pautado na ideia de que o fracasso da escola é resultado do péssimo trabalho de seus professores e gestores decorrente de uma formação ruim. Essa lógica é perversa porque assume uma linearidade que não é verdadeira. Se há mesmo fracasso na escola, a formação é um aspecto a ser problematizado, mas há tantos outros, como por exemplo, avaliar o tipo de instituições em que os professores estão sendo formados, em sua maioria em instituições privadas com fins lucrativos, ou analisar como estão as suas condições de trabalho e de carreira.

Mas voltando ao foco da discussão, o professor crítico-reflexivo também deve ser pesquisador na medida em que a pesquisa, como explica Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 28) *“como ferramenta de reflexão crítica da prática, contribui para a construção de novos saberes, para se lograr uma autonomia profissional que se constrói no coletivo do trabalho”*.

No entanto, corremos o risco de, ao definirmos o professor pesquisador, limitá-lo ao pressuposto de Stenhouse (apud RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2004) que ao conceber o professor como um artista, indica que ele deve tomar sua prática como objeto de estudo, para transformá-la e redimensioná-la. O limite dessa acepção se resume no fato de que se reduz a pesquisa aos problemas da prática, *“sem explorar as características institucionais nas quais se desenvolve o seu trabalho e a forma pela qual o contexto condiciona sua própria maneira de ver as coisas”* ou em outras palavras, corre-se o risco de se tomar a prática como objeto sem se definir o compromisso com determinados valores de igualdade e de justiça, assim a pesquisa e a reflexão sem a crítica poderiam *“estar a serviço da justificativa de outras normas e princípios vigentes em*

nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social” (CONTRERAS, 2002, p. 145-149), sem que o professor se desse conta.

Dessa forma, e concordando com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 28) o professor pesquisador não é aquele que desenvolve uma pesquisa acadêmica, produzida nos programas de pós-graduação, mas aquele que *“participa na produção de saberes com métodos e estratégias sistematizadas, utilizando a pesquisa como mecanismo de aprendizagem”*.

Mas importante ficar claro que não se trata de defender o trabalho docente na perspectiva de uma *Educação Baseada em Evidências Científicas* conforme preconiza o Parecer CNE/CP 22/2019, texto que subsidia a Resolução CNE/CP 02/2019, que se assenta em estudos internacionais que evidenciam *“[...] a importância de se trabalhar com fundamento em evidências científicas”* sobre como os estudantes aprendem, o que faz com que os professores não fiquem *“reféns de ‘achismos’”* (BRASIL, 2020, p.09).

O professor pesquisador, reflexivo-crítico é aquele que a partir de processos reflexivos sustentados por uma visão crítica de mundo, sabe fazer boas perguntas, bons questionamentos, é um bom observador, estudioso, sabe a origem do problema ou procura investigá-lo, conhece o que cada campo de conhecimento vem debatendo em sua área e problematiza as situações de ensino, reconhecendo sua materialidade e utilizando métodos e produções científicas como *“referência na construção de novos saberes”*, saberes práticos *“com características diferentes dos conhecimentos que emergem da pesquisa acadêmica”* (RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2004, p. 28-29).

Em síntese, o perfil de professor a ser formado para enfrentar os desafios até aqui expostos é o de um professor não só pesquisador, mas também reflexivo e crítico, protagonista de uma práxis pedagógica e capaz de reconstruir o sentido político da função do ensino atribuindo-lhe um novo significado *“mais racional, mais justo e mais satisfatório, à medida que o desvelamento dos interesses aos quais as atuais práticas servem nos permita conceber um futuro mais promissor”* (CONTRERAS, 2002, p. 169). Que seja capaz, portanto, de responder

à duas indagações problematizadas anteriormente: *De que lado estamos? Qual é a função social da escola pública?*

Posto isso, passamos para a discussão sobre o papel dos estágios curriculares nos cursos de formação tendo em conta o perfil de professores que defendemos e o preparo aos desafios que se apresentam a esses profissionais na realidade do século XXI.

O papel dos estágios curriculares nos cursos de formação inicial

Os estágios antes de uma exigência curricular são uma oportunidade de aproximação com o futuro campo de trabalho, a escola. Por este motivo, é fundamental romper com a ideia de que o estágio é a atividade prática do curso de formação de professores. As atividades práticas dos cursos de formação ocorrem na universidade e na escola, as atividades teóricas ocorrem na escola e na universidade. Ambos, professor formador e professor da educação básica, produzem conhecimento e práticas e, por este motivo, ambos devem ser considerados como formadores dos licenciandos. Assim, o estágio curricular se torna fundamental no processo de formação porque ao licenciando introduzir-se em seu campo de trabalho futuro, vários conteúdos de formação podem ser desvelados, problematizados e produzidos a partir de uma compreensão de que a atividade docente é teórico-prática e a escola, como instituição social, deve ser reconhecida em suas contradições.

Os estágios, que também devem ser caracterizados como uma ação teórico-prática, colocam em relação diversos conhecimentos que podem e devem orientar essa ação. Para nós, esse é o motivo mais nobre dos estágios curriculares num curso de formação e por isso devem ser o elemento central do projeto pedagógico do curso e o elemento aglutinador das práticas de formação desenvolvidas.

Numa perspectiva de formação que leve em consideração o perfil de professor reflexivo, pesquisador e crítico, discutido na sessão anterior, os estágios curriculares precisam ser orientados para dirimir as marcas da racionalidade técnica que ainda permeiam as práticas de formação de professores e avançar na

compreensão do quanto os pressupostos da racionalidade crítica precisam compor os modelos de formação, tornando-se urgente a análise dos referenciais que têm servido de base para as ações relacionadas aos estágios (SILVESTRE, PLACCO, 2011). Fazem parte dessa análise, o projeto de estágio, parte integrante do projeto pedagógico do curso, a forma de mediação estabelecida pelo professor formador e o licenciando e a metodologia específica adotada que organiza e orienta as atividades desenvolvidas pelos estudantes durante todo o seu período de estágio.

Não é necessário, embora seja importante, que todos os professores formadores estejam engajados nas disciplinas de estágio, porém é fundamental que todos eles levem em consideração os conteúdos mobilizados durante este período, pois são fonte inesgotável de conteúdos que auxiliam o estudante, em seu processo de aprendizagem da docência, a compreender de forma ampla a complexidade do fenômeno educativo e qual a função, importância e condições do seu futuro trabalho.

Assim, não são só os conteúdos da prática docente que tomam relevo, mas tantos outros que a envolvem: Como a escola se organiza? Como se constitui a cultura organizacional da escola? Como é o currículo em ação? Como se dão as relações de gênero, etnia, raça, homofobia, misoginia na escola? O que é uma escola inserida numa rede de ensino? Como se distribui o tempo e o espaço na escola? Quais critérios? Como se estabelecem as relações interpessoais entre os sujeitos? Quais os fatores que determinam as condições de salários e carreira dos professores?

E é função do professor formador mediar esses processos intelectuais de conhecimento, produção, análise, interpretação e avaliação, em interlocução com o professor da escola básica. O próprio Pibid forçou essa interlocução com a escola de educação básica, mudando um pouco o status da relação que vinha se estabelecendo com as escolas até então. O Programa de Residência Pedagógica da Unifesp, nasce em 2007, tendo como pressuposto esta interlocução, pautado em parcerias sólidas com as escolas da cidade de Guarulhos firmando acordos de cooperação em que se

expressa a associação entre formação inicial e contrapartidas de formação continuada.

Porém, se faz necessário ponderar que a aprendizagem da docência deve se desenvolver sob a responsabilidade da instituição formadora, do próprio aluno e da escola-campo, mas com o respaldo político necessário para essa efetivação (SILVESTRE, 2011, p. 856), principalmente com o envolvimento das secretarias de educação.

Pelo exposto, numa perspectiva de formação de professores reflexivos, pesquisadores e críticos, os estágios curriculares podem se tornar um embrião do desenvolvimento profissional dos futuros professores e os primeiros passos para firmar a profissionalidade docente.

Finalizamos, comentando que deixar de estar com a escola, ainda que de forma virtual, em tempos de pandemia, para desenvolver os estágios curriculares, é perder uma grande oportunidade de conhecer, experimentar, analisar, interpretar e avaliar uma realidade que foi imposta a todos os professores, é deixar de assumir o compromisso social que a universidade precisa estabelecer com a escola pública, é perder pelo caminho problematizações e sínteses importantes sobre a docência, o papel da escola na vida das crianças e dos jovens e a valorização e importância do trabalho do professor.

Considerações Finais

Esse ensaio, teve como objetivo, colocar em relação três temas complexos: os desafios na educação do século XXI, a caracterização do professor reflexivo, pesquisador e crítico e os estágios curriculares supervisionados e é resultado de uma fala organizada para debatê-los, numa época de luto, desesperança e indignação. Sem a pretensão de esgotar a discussão sobre os temas propostos, os aspectos aqui levantados pautam-se na experiência e no conhecimento profissional adquiridos ao longo de nossa trajetória como mulher, professora formadora e pesquisadora, extremamente incomodada com a realidade que ora se apresenta. Uma realidade

marcada por uma enorme crise sanitária, agravada pela crise política, que entre tantas perdas retirou das crianças e dos jovens o direito ao estudo, no interior das escolas, espaço de troca, de relacionamentos, de ambientes diversos de aprendizagem, confinando-os à sua própria realidade, que tem se tornado cada dia mais desumana, e reduzindo o conhecimento a uma tela de celular.

Concluimos, chamando à atenção para que nosso compromisso como formadores nos cursos de formação sempre seja problematizado para que não percamos de vista uma práxis formativa que vislumbre uma sociedade transformada, longe do ódio, do negacionismo, do preconceito, da mentira, pautada na ética, na justiça social, nos direitos humanos e em processos emancipatórios. Que tenhamos sempre a perspectiva do “inérito viável” compreendido por Paulo Freire como a “futuridade a ser construída”.

Referências

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 22/2019. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192"Itemid=30192. Acesso em maio de 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 04/2021. *Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192"Itemid=30192. Acesso em maio de 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02/2019. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-

19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192"Itemid=30192.
Acesso em maio de 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01/2020. *Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em maio de 2020.

CARVALHO, João do Prado Ferraz de; SILVA, Jorge Luiz Barcellos da; SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: apontamentos sobre editais e formação de professores da Educação Básica. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida (orgs.). *Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

CONTRERAS, José. *A autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; et al. (orgs.). *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. *A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias*. 1ª. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

IBGE Agência IBGE Notícias. *PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio*. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em maio/2021.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Atlas da Violência 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/3519-atlasdaviolencia2020completo.pdf>. Acesso em maio/2021.

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MORGADO, José Carlos. *Currículo e Profissionalidade Docente*. Portugal: Porto Editora, 2005.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; e GAUTHIER, Clemont. *Formar o professor profissionalizar o ensino*. 2. ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2004.

SILVESTRE, Magali Aparecida. Prática de Ensino e Estágios Supervisionados: da observação de modelos à aprendizagem da docência. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 835-861, set./dez. 2011. Disponível em file:///C:/Users/Magali%20Aparecida/Downloads/4504-7408-1-SM%20(1).pdf. Acesso em junho/2021.

SILVESTRE, Magali Aparecida; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Modelos de formação e estágios curriculares. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 30-45, ago./dez. 2011. Disponível em file:///C:/Users/Magali%20Aparecida/Downloads/44-Texto%20do%20artigo-119-1-10-20180619%20(1).pdf. Acesso em junho/2021.

O Residência Pedagógica e o Estágio Curricular baseado na pesquisa: itinerários formativos nas Licenciaturas do IF Goiano¹²

Rosenilde Nogueira Paniago

1. Introdução

A oferta de cursos de formação inicial de professores no âmbito do Instituto Federal Goiano (IF Goiano), iniciam-se a partir da Lei nº 11.892/2008. A década de 2010 é um marco importante, porquanto, o IF Goiano, em um processo rápido de expansão, vem investindo na oferta de cursos de formação de professores em níveis de licenciaturas, formação continuada, Pós-Graduação, dentre outras formas, em vários *campi* (Catalão, Ceres, Ipameri, Iporá, Morrinhos, Posse, Rio Verde e Urutaí), cursos de licenciatura nas áreas de Ciências Biológicas, Matemática, Química, Pedagogia e segunda Licenciatura em Pedagogia pela Plataforma Paulo Freire, atual Plataforma CAPES de Educação Básica.

Não obstante, a Pós-graduação na formação de professores tem sido valorizada pelo IF Goiano, uma vez que, atualmente são ofertadas o *Lato Sensu* em Ensino de Humanidades, Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores e Práticas Educativas e no *Scripto Sensu*, oferta o Mestrado Profissional em Ensino para a Educação Básica e compõe, junto com outras instituições associadas

¹² Este texto trata de uma discussão apresentada no II Seminário Internacional de Formação de Professores organizado pelo Instituto Federal Goiano, na mesa redonda “O Estágio Curricular Supervisionado e o Residência Pedagógica: a formação na e pela pesquisa e os desafios do século XXI.”

dos diversos IF, no Brasil, do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Atualmente, estamos trabalhando na construção de mais uma proposta de curso de Mestrado Profissional na área do ensino, a ser ofertado em polos.

Assim, apesar da organização educativa do IF Goiano que obriga os formadores de professores a uma intensa e árdua jornada de trabalho no ensino verticalizado¹³(do Médio Técnico à Pós-graduação), a qualidade da formação de professores tem sido prioridade. Neste cenário, professores do grupo de pesquisa EducAção, desde a década de 2013 tem despendido esforços para estudar e melhorar o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) nos cursos de formação inicial do IF Goiano, contando, inclusive, com a parceria de outras instituições, como a Universidade do Minho e a Universidade Federal de Mato Grosso.

Nesta caminhada formativa, por certo, vários foram os acertos e várias foram as pedras que insistem em nos desafiar, pelo que considero fundamental partilhar esta experiência. Com efeito, neste artigo resultante de fala apresentada no II Seminário Internacional de Formação de Professores, farei uma breve explanação sobre os itinerários formativos do Residência Pedagógica e ECS do IF Goiano com vistas a sinalizar os (des) acertos desta caminhada. Utilizei como base de dados para esta produção, documentos reguladores de estágio no IF Goiano, Portarias e editais do PRP/CAPES, bem como a minha experiência como professora orientadora de ECS e coordenadora institucional do Projeto Residência Pedagógica— IF Goiano (PRP-IF Goiano), além, das pesquisas que tenho feito ao longo da minha carreira profissional docente.

¹³ Segundo o Plano de Carreiras e Cargos do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e o Plano de Carreiras do Ensino Básico Federal, dispostos pela Lei nº. 12.772/2012 (BRASIL,2012) e a Lei nº. 12.863/2013 (BRASIL, 2013), os professores da EPT podem atuar em os todos os níveis e programas oferecidos pela RFECPT, que vão de programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, no nível médio e superior em aulas presenciais ou na Educação a Distância (EAD) e a formação de professores.

2. Princípios teóricos e epistemológicos do Estágio Curricular Supervisionado do IF Goiano

O ECS do IF Goiano com fulcro na Resolução Nº 064/2017 de 20 de outubro de 2017, é considerado um momento de inserção dos licenciandos nas práticas de aprendizagem à docência no contexto das escolas de educação básica, de forma investigativa. O estágio é considerando um momento de socialização profissional, em que os estagiários são inseridos no contexto da escola de educação básica, de forma a problematizar e a investigar as diversas nuances que envolvem os processos de ensino-aprendizagem, sendo balizado nos seguintes princípios:

I- A práxis na formação do professor. II- A pesquisa como princípio articulador da relação teoria-prática. III- A vivência em diferentes processos e espaços educativos necessários à constituição da identidade docente. IV- A articulação da instituição-campo de estágio e o IF Goiano, compreendendo a importância da socialização das reflexões e produções provenientes do estágio (IFGOIANO, RESOLUÇÃO Nº 064/2017).

Com efeito, há uma preocupação por parte da gestão e dos professores formadores atuantes no estágio, com a materialidade de um processo formativo direcionado para práticas de aproximação da escola de educação básica de forma investigativa. Para tanto, vários estudos têm sido desenvolvidos a partir de teóricos que discutem e defendem a importância do estágio baseado na pesquisa. Na seara teórica e epistemológica sobre o ECS baseado na pesquisa, destacarei as contribuições de Pimenta e Lima (2017), André (2016), Flores et al., (2016), Vieira et al.,(2013) e Zeichner (2010).

Me reporto especialmente a Pimenta e Lima (2017) ao defenderem a importância do estágio na e pela pesquisa, anunciam que esta prática envolve a experimentação de situações de ensinar,

elaborar, desenvolver e avaliar projetos de ensino em sala de aula e no contexto escolar.

As autoras, ao elucidarem a fertilidade dos conceitos professor crítico-reflexivo e professor pesquisador para a realização do estágio baseado na pesquisa, apontam que o ECS, nessa perspectiva formativa, passa a permear todas as disciplinas e a integrar o conjunto de conhecimentos a serem trabalhados no curso de formação inicial de professores. E as autoras apontam que o estágio baseado na pesquisa traduz-se

[...] pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. E também, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (PIMENTA ; LIMA, 2017, p.196).

André (2016) também nos ajuda, ao defender a importância da formação de professores pesquisadores, para que possam mobilizar práticas inovadoras no seu contexto de trabalho e contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem na educação básica, se “Queremos, sobretudo, que os professores estejam bem-preparados para propiciar as melhores condições de aprendizagem ao aluno, a fim de que esse aluno possa se apropriar da cultura e dos conhecimentos necessários a uma inserção crítica na realidade que o circunda, e assim possa fazer suas escolhas com determinação e liberdade” (ANDRÉ ,2016,p.18). Ademais, a autora realça a importância de auxiliar os futuros professores no desenvolvimento de práticas investigativas na formação, que vai desde a problematização, organização de instrumentos, recolha e análise dos dados, à socialização dos resultados. Na defesa da formação do professor pesquisador, André (2016) afirma que

[...] não é apenas possível, mas extremamente importante e viável se for considerado que o aprendizado da pesquisa é uma tarefa

desenvolvida ao longo do tempo desde que sejam atendidos alguns princípios como o ativo envolvimento do sujeito no próprio processo de aprendizagem, sua disposição para aprender, sua exposição a situações que favoreçam a reflexão crítica, conhecimentos e orientações sobre a metodologia de pesquisa, e, sobretudo, um ambiente de trabalho que compartilhe saberes.(ANDRÉ, 2016, p.28).

Em nossos estudos acerca do ESC, também temos nos amparado na experiência exitosa da Universidade do Minho, Portugal. Para Flores et al., (2016), na Universidade do Minho, a integração da investigação nas práticas de estágio foi vista como uma oportunidade para aumentar o potencial transformador dos programas de formação inicial de professores. As práticas de estágio incluem seminários objetivando ampliar as competências, as aprendizagens docentes dos futuros professores. Segundo Flores et al., (2016) e Vieira et al.,(2013) com o processo formativo de estágio se pretende criar um “terceiro espaço” multidisciplinar, tal como propõe Zeichner (2010) onde as lógicas profissionais e acadêmicas se reúnem para criar conhecimento educacional de forma dialógica e investigativa.

O modelo pretende conferir à prática pedagógica uma natureza transformadora e emancipatória e podemos dizer que se aproxima da criação de um “terceiro espaço” (Zeichner, 2010), de natureza multidisciplinar e teórico-prática, onde os futuros educadores e professores devem educar investigando e investigar educando, e onde a ação educativa envolve a confluência de saberes disciplinares e educacionais, experienciais e teóricos, substantivos e processuais. (VIEIRA et, al., 2013, p. 2644).

E de fato, Zeichner (2010), também tem sido um dos teóricos que nos aproximamos em face das ideias defendidas acerca da formação de professores pesquisadores e da aproximação dialógica com a escola de educação básica, de modo que as experiências de campo sejam planejadas e supervisionadas. Para tanto, propõe a criação de um terceiro espaço híbrido, que se traduz pelo diálogo

dos professores de educação básica e da universidade com vistas a promoção de uma formação qualificada de futuros professores.

Amparados em Zeichner (2010) procuramos tecer uma rede de colaboração entre os formadores da instituição e os cofomadores da educação básica, procurando estabelecer um processo de supervisão dialógico, rompendo o distanciamento costumeiro nos processos formativos de estágio.

É muito comum, por exemplo, que os professores regentes, com os quais os estudantes trabalham durante sua passagem pela escola, saibam muito pouco sobre a especificidade das disciplinas de metodologia e fundamentos que seus estagiários completaram na universidade, assim como aqueles que lecionam na universidade pouco sabem sobre as práticas específicas utilizadas em classes da Educação Básica, nas quais seus estudantes estão alocados. [...].(ZEICHNER, 2010, p, 484).

Evidentemente, nos amparamos em outros referenciais para estabelecer as diretrizes dos processos itinerários formativos do RP e Residência Pedagógica, contudo, em face de espaço, não será possível alongar esta discussão. Contudo, considero fundamental esclarecer o tipo de pesquisa que estamos nos referindo; ao discutir e defender o ECS baseado na pesquisa, focalizo a pesquisa da prática pedagógica, um tipo de pesquisa, cujo objetivo é o estudo do processo ensino-aprendizagem e seus intervenientes em uma perspectiva crítica de emancipação e justiça social. Conforme Vieira (2017, p. 141), uma prática que promova possibilidades de construção de uma formação mais emancipadora e mudanças na sala de aula e no contexto de trabalho.

3. Itinerários formativos do ECS e do Residência baseada na pesquisa

Optei por apresentar a experiência de ECS baseado na pesquisa, a partir do PRP-IF Goiano e da experiência do Campus Rio Verde, local onde desenvolvemos nossa práxis docente. Logo

inicialmente, elucidarei alguns elementos sobre o PRP- IF Goiano, para em seguida, apresentar os caminhos formativos do ECS, Campus Rio Verde.

Itinerários formativos do Projeto Residência Pedagógica IF Goiano (PRP- IF Goiano)

O IF goiano que se encontra no 3º ano de experiência com o PRP, inicia as atividades, após aprovação em Edital CAPES nº 6/2018 e, posteriormente, com aprovação em Edital CAPES nº.1/2020. Na primeira versão, o projeto PRP-IF Goiano contou com 170 bolsistas (144 residentes, 18 professores da rede, denominados como preceptores; 6 docentes orientadores do IF Goiano e 1 coordenadora institucional), distribuídos em seis subprojetos, sendo Química, Matemática, Pedagogia e Ciências Biológicas, distribuídos em quatro *Campi* do IFGoiano. Na segunda versão, o projeto conta com a participação de 116 bolsistas (96 residentes, 12 professores preceptores, 7 docentes orientadores e 1 coordenadora institucional).

Conforme elucidamos em pesquisa anterior, Paniago, Nunes e Belisário (2020), a princípio, resistimos a ideia de participar do PRP, em face dos vários condicionantes, que vão desde a alta carga horária a cumprir de regência, a valorização da prática, de metodologias de ensino em detrimento da teoria, da perda da autonomia em termos da nossa proposta de estágio, já bem encaminhada para um itinerário formativo que preza pela articulação teoria-prática e aproximação por meio da investigação e reflexão ao cotidiano da escola. Contudo, as experiências exitosas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e o alto índice de evasão nas licenciaturas (PANIAGO et al, 2019), a falta de motivação dos licenciandos para o exercício da docência foram elementos que nos motivaram a adentrar ao programa.

Com efeito, ingressamos no PRP, contudo, “[...] sem descuidar da relação intrínseca da teoria-prática e tampouco das práticas de estágio perspectivadas na investigação, problematização e reflexão já iniciada em nossas licenciaturas, tão defendida atualmente.” (PANIAGO,

NUNES, BELISÁRIO, 2020, p.73). Tal que o objetivo principal que moveu os dois projetos institucionais submetidos a Capes em 2018 e 2020, foi “Promover a imersão à docência dos residentes por meio de um processo perspectivado na problematização, investigação e no diálogo com os diversos atores envolvidos no processo (residentes, preceptores, coordenadores e gestores da educação básica)” (IF GOIANO, Projeto Institucional, 2018,s/p).

No contexto das práticas do PRP, destaco alguns momentos previstos no itinerário formativo, que por certo, propiciam uma formação baseada na pesquisa, nomeadamente: o processo diagnóstico e ambientação por meio da utilização de vários instrumentos de recolha de entrevistas narrativas, questionários, análise de documentos; a elaboração do Plano de Ação Pedagógica (PAP) com definição dos planos de regência e projetos a serem desenvolvidos. Conforme elucidamos anteriormente, “O trabalho com projetos definidos após a realização do processo de ambientação e elaboração do PAP, mostrou-se como um caminho promissor para o trabalho com a investigação e o incentivo por parte dos docentes orientadores foi fundamental nesse processo”. (PANIAGO, NUNES; BELISÁRIO, 2020, p.77).

Além de procurarmos materializar um itinerário formativo baseado na pesquisa, os residentes são incitados a fazerem registro constante das práticas desenvolvidas em diário de campo e a construir portfólio com vistas a socializarem os resultados em seminários institucionais, outros eventos científicos e periódicos¹⁴.

Os residentes mencionam a importância da participação em eventos para a sua formação docente, pois entendem que estes momentos oportunizam a escrita e apresentação de trabalhos. São sinalizadas também reflexões sobre o compartilhamento de saberes nestes

¹⁴ Ver artigo “O programa residência pedagógica no contexto de um instituto federal: epistemologia da prática ou possibilidade de investigação a caminho da práxis?” de autoria de umas residentes do subprojeto de Química do Campus Rio verde. <https://www.journalijdr.com/o-programa-resid%C3%A2ncia-pedag%C3%B3gica-no-contexto-de-um-instituto-federal-epistemologia-da-pr%C3%A1tica-ou>

eventos, o que amplia de forma significativa o conhecimento e desperta interesse e motivação para possíveis outras práticas de ensino, outras formas de se trabalhar determinado conteúdo (OLIVEIRA et al., 2020, p. 37472).

O trecho acima resultante de pesquisa de iniciação científica de uma residente do PRP-IF Goiano, sob a minha orientação, traduz as diversas aprendizagens acerca das habilidades de pesquisa.

Itinerários formativos do ECS baseado na pesquisa no Campus Rio Verde

O Campus Rio Verde, localizado no sudoeste Goiano, oferta as Licenciaturas de Ciências Biológicas e Química. A partir de 2014, professores do grupo de pesquisa Educação, contando com o apoio de professores do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal, têm debatido as condições do estágio das duas licenciaturas do Campus e caminhado para a implementação do estágio na e pela pesquisa. Assim, foi elaborado uma proposta formativa na e pela pesquisa, que vigora até o momento, cujo conteúdo e práticas efetivas, tem sido alvo de pesquisas por parte da equipe. Conforme afirmamos em outra publicação, a equipe definiu que a perspectiva formativa a ser proposta “[...] é o de estágio pelo viés da pesquisa, de forma a permear toda a formação, objetivando o ECS numa perspectiva epistemológica, em que se produz numa interação entre os sujeitos envolvidos e os contextos escolares, futuro campo de trabalho dos licenciandos”. (PANIAGO et al., 2018, p.3).

Com efeito, a proposta de ECS, que conta com comissão multidisciplinar composta por professores formadores das várias áreas de conhecimento dos cursos de Licenciatura em questão, coordenadores de curso, já sofreu várias modificações após sua implementação em 2014, resultantes da adequação às Resoluções nacionais, tais como as resoluções CNE/CP nº 02/2015 e CNE/CP nº 2/2019, bem como de avaliações e reflexões realizadas por meio de pesquisas de acompanhamento das práticas de estágio (PANIAGO et al., 2018).

O ECS, então, balizado na investigação, passa a constituir-se em um elemento articulador da proposta curricular dos cursos de licenciatura. Com uma carga horária de 400 horas, é organizado nas seguintes etapas:

ETAPA 1: 5º (Quinto) semestre do curso - 100 horas a serem cumpridas nos anos finais do Ensino Fundamental (6º a o 9º ano). **ETAPA 2:** 6º (Sexto) semestre do curso - 100 horas a serem cumpridas nos anos finais do Ensino Fundamental (6º a o 9º ano). **ETAPA 3:** 7º (Sétimo) semestre do curso - 100 horas a serem cumpridas nos anos do Ensino Médio. **ETAPA 4:** 8º (Oitavo) semestre do curso - 100 horas a serem cumpridas nos anos do Ensino Médio. (IF GOIANO, Regulamento estágio campus Rio Verde, 2018, p.2).

As etapas são divididas em fases, com uma carga horária total de 100 horas. As fases que compõem cada etapa constituem em orientação e atividades de diagnóstico, realização de projetos de ensino e/ou investigação e regência. Os estagiários são orientados para o processo de aproximação com a escola de forma investigativa, em que, em um primeiro momento, utilizam de diversos instrumentos de recolha de dados, tais como: entrevistas, narrativas, análise de documentos, questionário e realizam a análise dos dados tendo como suporte os conhecimentos teóricos estudados nas disciplinas. Em um segundo momento, elaboram um projeto de ensino/e ou investigação, cujo foco principal são as questões do ensino-aprendizagens das áreas de conhecimentos envolvidas e seus intervenientes.

Com efeito, no processo de diagnóstico, os estagiários observam e analisam práticas se balizando em referenciais teóricos, epistemológicos e metodológicos estudados nas várias disciplinas que compõem o campo das Ciências da Educação, tais como Didática, Políticas educacionais, Organização do trabalho escolar Escolar, da Psicologia da Educação I e II, e posteriormente, elaboram seu planejamento.

A partir da observação atenta aos diversos fenômenos no contexto educativo e sala de aula, os estagiários, sob a orientação dos formadores e coformadores, poderão problematizar, construir hipóteses explicativas e buscar alternativas de intervenção, por meio da investigação, gerando, com isso, a (re)construção de novas práticas que serão sistematizadas e socializadas. (PANIAGO, NUNES, CUNHA, 2021, p 220-221).

Além de contarem com a orientação dos formadores e coformadores, os estagiários são orientados para as práticas de aprendizagem da docência, processos de aproximação por meio da investigação na disciplina de Pesquisa e Práticas de Intervenção em Educação I e II, que ocorre de forma simultânea ao ingresso do estagiário nas práticas de estágio no ensino fundamental e médio respectivamente. Esta disciplina tem como objetivo fornecer elementos teóricos e práticos sobre a prática de pesquisa em educação e ensino, elaboração e desenvolvimento de projetos, técnicas de pesquisa, instrumento para recolha e análise dos dados, sistematização e publicação dos resultados.

A disciplina favorece a preparação de todos os licenciandos, sejam residentes ou não. Contudo, é visível que os licenciandos que não estão no Residência Pedagógica, são menos privilegiados nas práticas de aprendizagem da docência, uma vez que, enfrentam mais desafios que os residentes, que se traduzem pela falta de bolsa para o desenvolvimento das atividades, pela ausência frequente de acompanhamento pelos formadores e coformadores, bem como falta de disponibilidade de orientação. Ademais, aos residentes são oportunizados momentos de formação de forma mais efetiva, porquanto na proposta formativa do PRP-IF Goiano, são previstos, momentos contínuos de formação continuada.

Para além, as experiências e projetos realizados no estágio poderão ser aprofundadas e se constituirão no trabalho de conclusão de curso (TCC), segundo o Projeto Pedagógica de Curso das Licenciaturas de Química e Ciências Biológicas do Campus Rio Verde.

4. Considerações finais

Os itinerários formativos do ECS e PRP têm sinalizado avanços significativos na formação inicial de professores e no que tange a prática de pesquisa na formação no IF Goiano. Há um potencial formativo bem estruturado em princípios epistemológicos e teóricos que tratam da aprendizagem docente no estágio e no ECS pela pesquisa. É notório, o envolvimento de professores formadores no processo de orientação e o esforço para publicizar as atividades desenvolvidas, seja no contexto do ECS, seja no contexto do PRP, fato que contribui para fortalecer a identidade das Licenciaturas e a pesquisa pedagógica. Ademais, importante salientar, os vários eventos institucionais realizados, que contam com a presença maciça de residentes e estagiários, que por certo, impulsiona ainda mais a realização de práticas investigativas na formação. Sem dúvida, há um esforço institucional implementado pelos formadores e reforçado pela gestão, no que tange às pesquisas e inovação nas práticas formativas do ECS.

Apesar das várias possibilidades dos itinerários formativos do ECS e PRP, ainda são várias as pedras que insistem em nos desafiar. A começar a lógica sagaz organizativa da instituição no ensino verticalizado, intensifica o trabalho dos formadores, remetendo-os ao desenvolvimento de ações em várias frentes de trabalho, que, por vezes, os afasta das atividades de ensino e pesquisa na formação de professores e de processos formativos, grupos de estudo, que focalizem os processos educativos, metodologias, enfim das discussões teóricas e epistemológicas do campo das Ciências da Educação. Há ainda de destacar a ausência ou fragilidade de diálogo entre coformadores, os professores da educação básica. E, depois, não poderia deixar de destacar a inexperiência de muitos formadores com práticas na educação básica, e experiência com a pesquisa pedagógica, fato já sinalizado anteriormente, em várias pesquisas (PANIAGO, 2016; PANIAGO et al., 2017 e 2018).

Para além, não posso silenciar a problemática vivida no Brasil em sentido macro, em que os professores não são valorizados socialmente e profissionalmente, por conseguinte, as Licenciaturas não exercem atração aos jovens concluintes do ensino médio. Muitos ingressam não pelo gosto em ser professores, mais por não terem opção, porquanto, não conseguem pontuação suficiente para ingressarem em outros cursos com mais visibilidade social e profissional.

Com efeito, ao escrever este texto, não posso ficar omissa à atual crise econômica e política que estamos vivendo no Brasil, em que a educação está em segundo plano e os professores estão sendo massacrados com rotinas árduas de trabalho, ausente de políticas educacionais que valorizem e estimulem melhores condições de trabalho, enfim de desenvolvimento profissional docente. Neste momento em que meus dedos apertam em teclas por teclas para compor este texto, milhões de professores estão passando por situações tortuosas, ambíguas para vencerem a batalha do afastamento social e físico da pandemia da Covid-19 e desenvolverem um ensino de qualidade. Assim, itinerários formativos inovadores no contexto das instituições de ensino superior, não são suficientes para melhorar os processos educativos do país, se não houver a implementação de políticas públicas de valorização da carreira profissional docente.

Referências

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: André M. (Org.). **Práticas Inovadoras na Formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

BRASIL. Lei nº **11.892, de 29/12/2008**. Institui a rede federal de educação profissional e tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Congresso Nacional. Brasília

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02 de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível

superior e para a formação continuada. Diário Oficial [da] União, Brasília2015.

BRASIL. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica.** Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 20/02/2020.

FLORES, M. A.; VIEIRA, F.; SILVA, J. L. ; ALMEIDA, J. Integrating research into the practicum: Inquiring into inquiry-based professional development in post-Bologna Initial Teacher Education in Portugal. In: M. A. FLORES; T. AL-BARWANI (Eds.) **Redefining Teacher Education for the post-2015 Era: Global Challenges and Best Practice**. York: Nova Science Publisher, 2016, p.109-124.

IFGOIANO. **Resolução nº 064/2017 de 20 de outubro de 2017.** Aprova as Diretrizes Curriculares dos cursos de Licenciatura do IFGoiano.

IFGOIANO. **Projeto Institucional Submetido ao Programa Residência Pedagógica**, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), edital nº 06/2018.

IFGOIANO. Regulamento do estágio supervisionado curricular obrigatório dos cursos de licenciaturas do instituto federal goiano campus rio verde para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º) e do ensino médio, Campus Rio Verde, 2018.. Disponível <https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/RV/2019/Abril/REGULAMENTO-ESC-2019.pdf>. Acesso em 20/02/2021.

OLIVEIRA, A. A. ; PANIAGO, R. N. ; MARCIONILIO, S. M. L. ; SOUZA, C. J. ; NUNES, P. G . O Programa Residência Pedagógica no contexto de um instituto federal: epistemologia da prática ou possibilidade de investigação a caminho da práxis?. **International Journal of development research**, v. 10, p. 37470-37476, 2020.

PANIAGO, Rosenilde. **Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação para a Aprendizagem da Docência Profissional**. 2016.

367 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho. 2016.

PANIAGO, N. Rosenilde; SARMENTO, Teresa. A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, abr./jun. 2017.

PANIAGO N. Rosenilde, et al.. Um cenário de possibilidades para o estágio curricular supervisionado no contexto de um Instituto Federal. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**. Minas Gerais, v. 20, 2018.

PANIAGO, R.; NUNES, P. G.; BELISÁRIO, C. M. Residência pedagógica em um instituto federal: narrativa dos (des) caminhos formativos. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 67-80, 22 dez. 2020.

PANIAGO, R. N.; NUNES, P. G. ; CUNHA, F. S. R. . Diagnóstico escolar no estágio curricular supervisionado de cursos de licenciatura pelo viés da investigação. In: SANTIAGO, Leia Adriana da Silva et al. (Org.). **Formação de professores: Subsídios para a prática docente**. 1 ed.: , 2021, v. 1, p. 213-233.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

VIEIRA, F., ET AL. O papel da Investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. In: Anais. Congresso internacional galego-português de psicopedagogia, 12, 2641 – 2655, Braga:Atas, 2013.

VIEIRA, Flávia. Entre a reprodução e transformação: a investigação como prática pedagógica na formação de professores. In: FLORES, M.A.; MOREIRA, M.A.; OLIVEIRA, L. R. **Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores**. 2 ed. 2017, Portugal, Ramada: Edições pedago, LDA, 2017, p. 141-152.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação, Santa Maria**, v.35, n.3,p. 2010,p 479-504. Acedido Março 06, 2015, em <http://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2357>.

O Programa de Residência Pedagógica no contexto pandêmico: experiências formativas pelo viés da pesquisa

Patrícia Gouvêa Nunes

1. Introdução

Este texto busca refletir sobre o processo de formação dos residentes do Programa de Residência Pedagógica (PRP) ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) no contexto pandêmico da COVID-19¹⁵, baseada na pesquisa. No período em se enfrenta uma pandemia de proporções ainda imensuráveis para a população, os problemas governamentais do Brasil dificultam, de forma agravada, as medidas tomadas para o ensino não presencial das escolas públicas para evitar a contaminação e proliferação da doença.

O cenário da COVID-19 desafiou as instituições de ensino e os professores de todos os níveis educativos ao ensino remoto mediado pelas tecnologias, com a mobilização de diversas estratégias e recursos didáticos para os quais muitos não estão qualificados (NUNES, PANIAGO, SARMENTO, 2020). Ademais, as escolas públicas de educação básica tiveram que implementar ações diversas, materializadas com pacotes e ferramentas digitais de que muitos alunos, e mesmo professores, não dispunham, o que fez acelerar ainda mais o processo de desigualdade social nos

¹⁵ Covid-19 (de coronavirus disease-19) designa a doença, enquanto o vírus causador da mesma é o SARS-CoV-2 (de severe acute respiratory syndrome coronavirus 2).

diferentes estados da federação brasileira. Segundo nota¹⁶ de várias entidades brasileiras, dentre as quais se destaca a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE),

A implementação de ações díspares — em muitos casos, efetivadas pela adoção de pacotes e softwares educacionais — visando a implementação da EAD, com o uso de ferramentas digitais, ensino remoto ou outras alternativas, sem a mediação direta de professores e com famílias sem condições de acessibilidade e de suporte ao processo educativo de crianças e jovens, não conseguirá oportunizar ensino de qualidade. (Nota, 2020, p.02)

Diante desse complexo contexto pandêmico, com o ensino ocorrendo de forma não presencial, as Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam cursos de licenciatura se viram desafiadas a refletir sobre como desenvolver o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na formação inicial dos licenciandos, entendendo-o como uma experiência fundamental para o desenvolvimento da prática docente. É sabido que o ECS é o momento para o licenciando experimentar o fazer pedagógico e suas dimensões na escola de Educação Básica, futuro campo de atuação profissional, durante sua trajetória de formação.

Neste cenário, os docentes do grupo de pesquisa Educação, desde a década de 2013 tem despendido esforços para estudar e melhorar o ECS nos cursos de formação inicial do IF Goiano. Assim, conforme já registrado pelo nosso grupo em pesquisa anterior, o

“modelo de ECS a ser proposto pelo IF é o de estágio pelo viés da pesquisa, de forma a permear toda a formação, objetivando o ECS numa perspectiva epistemológica, em que se produz numa interação entre os

¹⁶ Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/doc-entidades-nacionais-cne-23abril20.pdf>

sujeitos envolvidos e os contextos escolares, futuro campo de trabalho dos licenciandos.” (PANIAGO, NUNES, et al, p. 03, 2018).

Partindo do princípio de que o estágio possibilita a articulação entre a teoria e a prática, esse processo precisa ser bem planejado, com objetivos bem definidos que possibilite a articulação da práxis pedagógica. Teóricos como Zeichner (2008), Misukami (2013), Tardif (2013), Anastasiou e Pimenta (2014), e Pimenta e Lima (2017) têm se destinado a esse debate, demonstrando que as práticas de ensino nas disciplinas que compõem a matriz curricular das Licenciaturas são fragmentadas entre si e dissociadas da realidade da escola de Educação Básica. A esse respeito, Zeichner (2008) aponta como um desafio na formação de professores a falta de relação entre o espaço de formação nas universidades e o campo da prática dos licenciandos em formação.

No âmbito de minha atuação como professora formadora e orientadora do ECS do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia (IF Goiano), há situações nas quais os licenciandos demonstram dificuldade em associar os saberes teóricos apreendidos na IES às situações práticas de ensino planejadas no decorrer do ECS, desde o diagnóstico e ambientação com a escola de educação básica, elaboração de um plano de trabalho, traçar objetivos que se pretende alcançar e executar uma sequência didática, quer seja no momento de avaliação da aprendizagem dos alunos da escola campo da educação básica. Tais dificuldades podem se agravar quando vivenciadas no ensino não presencial.

Ao pensar sobre essa situação, reporto ao fato de que, no processo de formação, sobretudo no curso das disciplinas de conhecimentos específicos da área de biologia, vivenciadas antes dos estágios, os licenciandos não são mobilizados a pensar acerca da relação entre os saberes teóricos e o ensino de ciências na escola de Educação Básica, salvo em situações esporádicas que ocorrem nas disciplinas que ofertam a Prática como Componente Curricular.

Tal situação também é vivenciada no Programa Residência Pedagógica (PRP), instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/Portaria nº 38, de 28/02/2018), cenário que incide o objeto desse texto, que tem como intento apresentar possibilidades formativas vivenciadas pelos estudantes de licenciaturas do PRP, subprojeto de biologia do IF Goiano, durante o processo de diagnóstico e ambientação nas escolas campo do programa diante do contexto pandêmico da COVID-19, balizadas na pesquisa.

De acordo com o Edital nº 01/2020/CAPES, o PRP tem por objetivos: a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; adequar as propostas curriculares dos cursos de formação inicial às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores. Os discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IF Goiano, selecionados em edital, atuam como bolsistas residentes em escolas campo sob a supervisão das preceptoras, também selecionadas em edital, e orientados pelas coordenadoras de área do IF Goiano.

As primeiras ações de diagnóstico e ambientação procedidas nas unidades escolares (duas escolas-campo) que sediam o PRP têm como foco auxiliar na formação docente dos licenciados, por meio da investigação da docência, visando aproximá-los de seu futuro campo de atuação, a escola de Educação Básica, de modo reflexivo e problematizador da realidade escolar e a aprendizagem da docência pelo viés da pesquisa.

No bojo dessa discussão, destaco algumas experiências vivenciadas no período inicial do PRP com a aproximação com a escola campo de forma remota e não presencial, como espaço de formação, que pode propiciar ao licenciando em formação a produção de saberes necessários à aprendizagem da docência, bem como à reflexão sobre a prática docente, tendo o estágio como

momento de experiência formativa, de elaboração, avaliação e reelaboração de suas ações didáticas. (PIMENTA e LIMA, 2017).

Nesta perspectiva busquei indicar possibilidades do estágio desenvolvido por meio do PRP, de modo que este seja um espaço de formação que priorize a reflexão crítica, a articulação entre ensino e pesquisa, bem como a produção de saberes sobre a própria práxis para a aprendizagem da docência. Destarte, para a elaboração deste texto, analisei as diretrizes gerais do Programa, desde o Edital nº 01/2020/CAPES em vigor, projeto institucional do IF, ao percurso formativo vivenciado pelos residentes nos primeiros meses do PRP com o ensino remoto não presencial impostos pela pandemia da COVID-19, registrados e documentados em relatórios. Assim, para melhor organização da escrita textual, dividi o texto em duas partes: inicialmente apresento alguns elementos teóricos para a aprendizagem da docência no estágio pelo viés da pesquisa com o ensino remoto não presencial; e em seguida elucido uma reflexão sobre as experiências formativas vivenciadas pelos residentes no período de diagnóstico e ambientação nas escolas campo do PRP, a partir dos registros em relatórios dos residentes do subprojeto de biologia, encerrando com as considerações finais.

2. Elementos teóricos para a aprendizagem da docência no estágio pelo viés da pesquisa com o ensino não presencial

A formação de professores perspectivada pelo viés da pesquisa busca oportunizar aos licenciandos a construção da aprendizagem da docência na proposta do estágio articulado à pesquisa como processo de formação. Segundo Pimenta e Lima (2017), o movimento de valorização da pesquisa no estágio no Brasil teve sua origem no início dos anos 1990, a partir do questionamento sobre a indissociabilidade entre teoria e prática no campo da didática e da formação de professores. Daí é imperativo se articular o estágio curricular à pesquisa no campo educacional.

Por sua vez, Lüdke e André (2013), indicam que os elementos práticos vivenciados nos estágios devem subsidiar a produção de conhecimento para o campo educacional. Assim, o estágio coloca-se como eixo articulador entre teoria e prática, já que os elementos da prática são trazidos pelos estágios, problematizados e reelaborados, promovendo a articulação dos conhecimentos nas áreas específicas da docência.

É inquestionável, portanto, a importância desse componente na formação docente inicial dos licenciandos, por permitir o diálogo entre a teoria e a prática, de modo que o olhar que se entrecruza possua estreita relação com a forma de compreender a dimensão formadora pela práxis, que não se dá por acaso, mas a partir de inquietações de quem pratica, pensa e teoriza a educação que demandam a reflexão crítica desde as diretrizes e regulamentações do estágio para os cursos de licenciaturas a efetivação na escola de educação básica.

Nesta direção, o projeto institucional do PRP do IF Goiano busca proporcionar um vínculo fecundo entre a teoria-prática, juntamente com o apoio da IES e da escola campo, procurando sempre aprimorar o conhecimento dos licenciandos/residentes, ressaltando questões políticas que reafirmam o compromisso com a melhoria da educação pública, tendo como intuito formar futuros professores comprometidos e éticos, mesmo com todas as circunstâncias dos desafios enfrentados em sala, em “[...] atividades que possibilitem o conhecimento do trabalho docente, das ações docentes nas instituições, a fim de compreendê-las em historicidades, identificar seus resultados, os impasses que apresentam às dificuldades. (PIMENTA E LIMA, 2017, p. 55).

Nesta esteira formativa, é fundamental compreender como vem se constituindo as práticas de estágio no contexto pandêmico da COVID-19, com o ensino remoto não presencial acontecendo nas escolas públicas. Por defender que o estágio possa ser desenvolvido por meio do PRP, como um espaço de formação que priorize a reflexão crítica, articulação entre ensino e pesquisa, bem como a produção de saberes sobre a própria práxis para a aprendizagem

da docência, busco neste texto apresentar algumas experiências formativas dos residentes constituídas no período inicial do programa em vigência na pandemia da COVID-19, durante o processo de ambientação e diagnóstico nas escolas campo realizado no ensino remoto não presencial.

3. Experiências formativas vivenciadas pelos residentes do PRP em contexto pandêmico: diagnóstico e ambientação nas escolas campo pelo viés da pesquisa

De acordo com o Edital nº 01/2020/CAPES, às 414 horas de atividades, devem ser organizadas em 3 módulos de seis meses com carga horária de 138 horas em cada módulo. Os módulos de 138 horas que compõem o PRP devem contemplar as seguintes atividades: a) 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semi-estruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades; b) 12 horas de elaboração de planos de aula; e c) 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor. (Edital nº 01/2020/CAPES)

Desde a proposta inicial do IF Goiano (Edital nº06/2018/CAPES) para oferta do PRP, buscamos desenvolver o projeto institucional e subprojetos compreendendo que há interesses que podem estar obscuros e que recaem sobre a docência quando preveem, obrigatoriamente, 40 horas de regência, totalizando 120 horas ao final dos 3 módulos previstos pelo programa, 20 horas a mais do edital anterior (Edital nº06/2018/CAPES) do PRP, que nos alertam ainda mais ao cuidado com o reforço que pode recair à precarização do trabalho docente. Portanto, enfatizo que procuramos, dentro dessas horas determinadas pelo programa, oportunizar a aprendizagem da docência profissional de maneira refletiva, problematizando a realidade escolar como um todo, de modo a compreender os

intervenientes que perpassam o exercício profissional docente, por meio de orientação para a regência e atuações com desempenho significativo em projetos, pelo viés da pesquisa.

É sabido que a pandemia da COVID-19 desocultou ainda mais a desigualdade social na distribuição da renda e as imensas deficiências no sistema educacional brasileiro, dois problemas interligados e que se tornam dificultadores para a oferta do ensino remoto não presencial, fora da escola, para estudantes de escolas públicas brasileiras, considerando que a maioria da população brasileira não provê de subsídios materiais mínimos necessários à sobrevivência — realidade já presente antes da pandemia —, e os estudantes brasileiros, oriundos de escolas públicas, cujas famílias vivem à beira da miséria, não têm acesso a aparelhos tecnológicos e internet.

Ao tratar de refletir o ensino remoto não presencial imposto pela pandemia à educação pública brasileira, há de se evitar a posição simplista da possibilidade de negar o contexto sociopolítico brasileiro, ao subjugar a discussão do ensino remoto em escolas públicas para esses estudantes, sem se remeter às mazelas sofridas pela educação pública brasileira num governo estruturado em políticas neoliberais. (VEIRA e FARIA, 2007)

A pobreza e falta de escolarização da população brasileira são condições sociais que somente poderão ser suplantadas se enfrentadas simultaneamente, cada uma com sua especificidade, e que o Estado oportunize o acesso, permanência e êxito de estudantes ao ensino com equidade. Isso pode e deve ser pensado por meio de políticas educacionais que não neguem a realidade tal como é, em crise, que ocorre há décadas com intenção de atender ao mercado. (SANTOS, 2020).

Logo, no escopo deste texto, me atento a problematizar como vem se constituindo a formação inicial dos residentes do PRP, considerando os intervenientes presentes no cotidiano das escolas públicas brasileiras que afetam todos os níveis do ensino público, que vão desde condições materiais (ausência de aparelhos eletrônicos adequados, acesso à internet, ausência de formação continuada) tanto para o trabalho docente dos professores, quanto

para os estudantes, a precarização do trabalho docente e ao aumento da desigualdade de oferta de ensino da educação pública brasileira. Ante esse contexto, considerando principalmente a importância de a formação inicial de professores ser perspectivada a partir da análise crítica da condição sociopolítica da profissão docente no Brasil, apresento a seguir uma reflexão acerca de como vem se constituindo o processo de ambientação e diagnóstico escolar sendo realizado pelos residentes, pelo viés da pesquisa, diante do ensino remoto não presencial.

O diagnóstico escolar em tempos pandêmico: ambientação na escola campo de modo remoto não presencial

Conforme já sinalizamos em pesquisa, Paniago, Nunes e Belisário (2020), nos atentamos no desenvolvimento do PRP as críticas que vinculam a formação dos residentes a uma intencionalidade pragmática, reduzida ao fazer metodológico-curricular e ao cumprimento dos prepostos da BNCC, como a aplicação de métodos de ensino desprovidas de elementos teóricos. Assim, é preciso considerar a importância da formação crítica dos residentes, que ocorre já no início do programa com a investigação da escola por meio do diagnóstico escolar realizado na ambientação dos licenciandos nas escolas campo.

No entanto, deparamos com o desafio de desenvolver o PRP no ensino remoto não presencial, sem negligenciar a formação conforme nossa defesa em manter nossa identidade de trabalho com o estágio, procurando cumprir com os requisitos do edital do PRP, mas sem descuidar da relação intrínseca da teoria-prática e tampouco das práticas de estágio perspectivadas na investigação, problematização e reflexão já iniciada em nossas licenciaturas, tão defendida atualmente (PANIAGO, NUNES e BELISÁRIO, 2020).

Saliento na formação dos residentes o que Lüdke e André (2013) apontam sobre a importância do rigor no processo de registro no diário de campo sendo fundamental, diariamente, indicar-se o dia, o local da observação, o período da duração.

Enfim, é no diário do campo, que os estagiários registram as observações. No caso do registro das ações desenvolvidas, sugerimos que os estagiários façam o registro imediatamente as ações desenvolvidas.

A ambientação dos residentes nas escolas-campo de forma não presencial nos revelou ser um momento significativo para a aproximação dos residentes com o ambiente escolar de modo virtual, quando apontam nos relatórios elaborados após o primeiro módulo do PRP, o quanto se sentiram pertencentes à escola, às atividades da escola e pelos professores recorrem a eles em busca de apoio, enfim com o acolhimento da comunidade escolar, fator determinante para o exercício docente.

O processo de aproximação da escola campo de modo virtual se deu por meio da participação dos residentes às reuniões on-line da escola com os docentes e gestão, a observação participante nas aulas on-line de várias áreas de conhecimento, e não somente da área de ciências e biologia e também no auxílio direto aos professores e alunos para o uso dos recursos tecnológicos para o ensino. Como uma das primeiras etapas das atividades previstas pelo PRP a ser realizada na escola campo, o processo de observação participativa, mesmo sendo efetivado de forma não presencial possibilita aos residentes a aproximação com a realidade escolar, realçando questões importantes do cotidiano escolar e situações reais do dia a dia que não estavam habituados.

Cabe destacar que a investigação do cotidiano vivenciado pelos professores na escola campo, tendo-os como seres históricos e sociais em seu contexto profissional, pode incitar nos licenciandos em formação a busca por ingerências refletidas a luz da teoria no que se refere a sua prática e sua formação. Tal como sinalizaram os residentes nos relatos, quando afirmam ter percebido o processo de ensino-aprendizagem dos alunos das escolas campo como algo mais complexo do que se apresenta, haja vista que indicam que há intervenientes – acesso à internet, falta de aparelhos tecnológicos, desigualdade social – presentes no contexto escolar que não se

desvelam com um olhar simplificado da ação docente e discente durante o decorrer das atividades escolares.

A observação participante seja presencial ou não presencial de forma on-line, além de favorecer melhor compreensão dos conceitos e do processo de ensino-aprendizagem, por meio da relação teoria-prática, oportuniza várias vivências no cotidiano da escola e o despertar para o exercício da docência. Por sua vez, Gatti (2013) afirma a necessidade da aproximação da formação inicial com a escola de educação básica:

A formação de professores não pode ser pensada apenas a partir das ciências/áreas disciplinares, como adendo destas áreas, mas precisa ser pensada e realizada a partir da função social própria à educação básica, à escola e aos processos de escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2013, p.59).

Nesse contexto prático da docência, articulado aos estudos teóricos que subsidiam as ações do PRP, os residentes podem compreender de que maneira ocorre a aprendizagem dos alunos, quais dificuldades foram encontradas frente aos conteúdos abordados, como ocorre a relação de ambos com os demais colegas, mas principalmente, de que modo discorre o processo de interação entre professor e o aluno dentro da sala de aula. Todas essas peças tecem a trama do processo de ensino-aprendizagem, elucidando a forma como os residentes aprendem a ser professores e como constroem a sua identidade docente.

Apesar dos residentes evidenciarem nos primeiros relatórios possibilidades de aprendizagem da docência, tais como a elaboração, planejamento, o trabalho com os alunos e da mobilização junto aos professores das escolas campo de diferentes estratégias didáticas com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em sala de aula, consideramos que a docência implica uma postura investigativa e reflexiva sobre os diversos intervenientes que interferem nos processo ensino-aprendizagem.

Por certo, imbuída dos princípios teóricos e epistemológicos sobre a importância da investigação no estágio, buscamos no desenvolvimento do PRP o trabalho com projetos no ponto de vista da investigação e problematização, conforme indicado no projeto institucional:

A realização de estágios sobre a forma de projetos pode estimular nos estagiários o desenvolvimento de um olhar sensível e interpretativo às questões da realidade, uma postura investigativa, uma visão de conjunto do espaço escolar, uma percepção das dificuldades que a escola enfrenta [...]. (Projeto Residência Pedagógica IF Goiano, 2020).

Neste sentido, por meio da ambientação e diagnóstico escolar os residentes puderam perceber as ações e práticas que eram previstas e desenvolvidas na escola, e assim iniciar o planejamento das ações a serem realizadas nos demais módulos de maneira articulada as necessidades da escola. Os residentes e preceptoras pontuaram que tais interlocuções foram bastante benéficas para o processo de ambientação na escola, pois puderam compreender como são planejadas as propostas de diversas ações pedagógicas previstas nos documentos.

Amparadas em Paniago e Sarmiento (2017) percebemos o estágio como oportunidade de o acadêmico em licenciatura apreender os saberes docentes para uma compreensão do que é atuar em sala de aula, no entanto, este limita a continuação dessa vivência, pois não fornece uma continuidade para que o licenciando possa desenvolver ações mais significativas a longo prazo, tal como no PRP, que prevê um processo contínuo de até 414 horas distribuídas em 3 módulos. Na imersão no ambiente escolar por meio do PRP, é possível ao residente ter um tempo maior de observação, e estas são participativas, estando o residente em contato imediato com professores e alunos desde o primeiro momento, podendo interagir com os mesmo durante as aulas.

Contudo, a vivência do cotidiano escolar de modo on-line não presencial pouco se difere das experiências presenciais sinalizadas pelos residentes no programa de PRP, constituindo-se como uma importante etapa na formação profissional desses futuros professores. No entanto, diante da aproximação mais regular e contínua ao dia a dia da sala de aula, possibilitada pelo ensino remoto que por ocorrer de forma on-line e permitir o acesso de qualquer local, oportunizou aos residentes a percepção da desigualdade social presente nas escolas públicas, tais como ausência de materiais tecnológicos para o desenvolvimento das atividades propostas pelos professores, como a necessidade de auxílio dos professores para o êxito no processo de ensino-aprendizagem.

O programa RP apresenta fragilidades e tensões, mas há possibilidades evidenciadas que podem instigar a reflexão da concepção do ser e fazer da docência pelo viés da pesquisa que precisam ser melhor lapidados, para que evidenciem a formação para além da aquisição de conhecimentos teóricos específicos da Biologia apreendidos na IES, que se distanciam do contexto na Educação Básica, mas que promovam a práxis na formação inicial dos licenciandos/residentes.

Considerações finais

No referido texto, apresentei reflexões acerca do processo formativo dos residentes do PRP ofertado pelo IF Goiano no contexto pandêmico da COVID-19, pelo viés da pesquisa, a partir das atividades de ambientação e diagnóstico escolar realizado pelos residentes do subprojeto de biologia.

Entre os aspectos mais relevantes, apontei possibilidades formativas no processo de ambientação e diagnóstico escolar com as aprendizagens decorrentes da vivência não presencial do cotidiano escolar, por meio da relação interpessoal e profissional com as preceptoras e a prática da pesquisa como atividade que articula teoria e prática e oportuniza a aproximação com a

realidade escolar, futuro campo de atuação profissional dos licenciandos residentes do programa, de modo reflexivo.

O processo de ambientação e diagnóstico se apresentou como uma importante ferramenta para a construção da aprendizagem da docência uma vez que ela é constituída em desenvolvimento com a relação entre a teoria e prática. A experiência de conhecer a escola de modo virtual e seus intervenientes se colocaram como lugar de interlocução entre o espaço de formação institucional e o futuro campo de atuação profissional dos licenciandos/residentes, ou seja, o processo de aproximação do cotidiano escola mesmo de forma remota não presencial foi experienciado como espaço para entrecruzarmos a teoria e a prática.

Referências

BRASIL, **Edital CAPES nº 01/2020 que dispõe sobre a Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em 02 de junho de 2021.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

IFGOIANO. **Projeto Institucional Submetido ao Programa Residência Pedagógica**, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), edital nº 06/2018.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E.D.A.A **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

PANIAGO, R. N. et al. Um cenário de possibilidades para o estágio curricular supervisionado no contexto de um Instituto Federal. **Ensaio, Pesquisa em Educação em Ciências**. 20:e11044, 2018.

PANIAGO, R.N; SARMENTO, T. **A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, abr./jun. 2017.

PANIAGO, R. N. **Os professores, seu saber e seu fazer: elementos para uma reflexão sobre a prática docente**. Curitiba: Appris, 2017.

PANIAGO, R.; NUNES, P. G.; BELISÁRIO, C. M. Residência pedagógica em um instituto federal: narrativa dos (des) caminhos formativos. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 67-80, 22 dez. 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Boaventura Sousa dos. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra, Portugal: Editora Almerinda, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Liber Livro, 2007.

ZEICHNER, K. M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: DINIZ-PEREIRA, J. E; ZEICHNER, K. **A Pesquisa na formação e no trabalho docente**, 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 67-94.

Parte V

Reflexões resultantes de pesquisas apresentadas

**Reflexões sobre a prática pedagógica na perspectiva
da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)
para uma formação emancipadora
fundamentada em Paulo Freire**

Iasmim Ferreira da Silva
Cinthia Maria Felicio
Paulo Vitor Teodoro de Souza

Introdução

A proposta da pedagogia libertadora surge como uma tendência progressista de educação construída a partir da educação popular que é voltada a transformação social. Essa proposta de abordagem educativa pode contemplar a educação como ato político, capaz de desenvolver uma maior conscientização da sociedade por meio da formação em um projeto pedagógico que caminhe para a minimização das desigualdades sociais. Visto o momento atual em que temos um governo de extrema direita que segue medidas para atender aos interesses capitalistas e em que são retirados diversos direitos da classe trabalhadora, contribuindo assim, para o aumento das desigualdades sociais e dificultando que uma escola para todos saia dos documentos e declarações e comece a ser construída nas escolas brasileiras.

Um modelo de ensino que garanta àqueles com maiores recursos uma formação mais intelectualizada e às classes trabalhadoras apenas uma formação mínima para a subordinação e condicionamento a uma situação que leva a normatização do domínio de um ser humano por outro, causando alienação dos

direitos de uns que têm negado o direito ao desenvolvimento de suas potencialidades enquanto ser humano foi criticado por Freire, que sempre se posicionou pelo respeito e pela emancipação dos educandos. Um exemplo de alienação e falta de conhecimento de seus direitos na tomada de decisões foi sentido por alguns educadores e estudiosos das obras desse educador que não se cansava de criticar o ensino bancário e que desconsiderava a cultura e os saberes dos educandos, mas que impunha seus valores e culturas, como estratégias para prevalecer no meio social, com poder de decisão e predomínio de seus interesses, garantindo a manutenção do status quo em nossa sociedade.

Com muita tristeza presenciamos a proposta do Projeto de Lei 1.930/19 que pede revogação da Lei 12.612/12 onde Paulo Freire foi declarado como Patrono da Educação Brasileira em virtude da grande contribuição com a reflexão sobre a prática pedagógica e as relações entre os sujeitos envolvidos nessa atividade. O Projeto de Lei proposto buscava justificar de forma tendenciosa, que o método marxista incitaria o aluno a romper com a hierarquia superior que o mestre supostamente deveria ocupar, questionando-o, criando situações em que esse pudesse insurgir-se contra aquele que traz o conhecimento.

Essa proposição ainda trazia como legítima tal mudança, como uma forma de garantir a suposta hierarquia e superioridade do professor em relação a seus alunos, conforme aparece no seu texto, como se esta singela homenagem às contribuições de Freire, resultassem em estímulo à indisciplina e desrespeito ao docente, se configurando, conforme expresso neste documento, “pela insubordinação do aluno perante o professor” (BRASIL, 2019). O que nos parece evidenciar é uma manobra intencional para confundir aos professores e educadores, ao distorcer os verdadeiros ideais de libertação do oprimido e busca pela conscientização dos oprimidos.

Uma manobra para a manutenção do autoritarismo e o ecoar de um discurso de autoridade que a elite busca sustentar para impor situações e contextos que negam a validade de tudo que se faz e a negação do conhecimento da prática popular, pela validação da

rigorosidade da academia e do saber científico, que muitas vezes é negado as classes populares, como se essas não pudessem apreender criticamente esse conhecimento. Freire (2020), nos faz refletir sobre o dever de sairmos da educação da resposta para chegar a uma pedagogia da pergunta, estimulando a curiosidade epistemológica do outro, do nosso aluno. Educar precisa ser uma ação política e repercute no desvelamento de uma conscientização que necessariamente precisa partir para ação e transformação da nossa sociedade.

O intuito de uma manobra de massa pelo Estado é trabalhar como objeto de consenso que foge a “conscientização” da população e se garante um certo conformismo e condicionamento à inércia, e que na verdade impõe uma visão pouco democrática e alheia ao respeito e amorosidade proposta por Freire em seus textos. Desse modo, procuram deturpar suas ideias e contrapondo-se a ética proposta por esse educador, não apenas em sala de aula, mas para além desse ambiente, em uma “invasão cultural”, em uma invasão camuflada, e implicitamente conduzida sem a problematização das vivências daqueles que intentam dominar, em uma ação antidialógicas e que legitimam as ideias elite opressora, negando seu “eu oprimido”, para camuflar suas estratégias de veiculação de uma supremacia de sua cultura e uma negação do outro, que inferioriza para acomodar a situação que lhes é imposta. O que, nos dizeres de Freire em sua pedagogia do oprimido (2016), traduzir-se-ia em desrespeito do pensamento e da fala dos grupos populares, que em sua simplicidade carecem de parâmetros para poderem ser levados em consideração, em um discurso salvacionista que esses seriam, supostamente incapazes de transformar a própria situação de pobreza material e espiritual. Assim, buscam na política, a legalização da superioridade cultural e obstaculizando qualquer mudança e esforço.

Gramsci (2001) se refere a esta manobra, intitulado-a como Teoria Ampliada de Estado. Nela, o Estado interfere na sociedade sobre duas variáveis, articulando a força de coerção da Sociedade Política composta pelo aparelho governamental e privado da hegemonia; e o consenso na Sociedade Civil das organizações, bem

como, sindicatos e sobretudo a escola. Ambas atuando mutuamente como engrenagens que fomentam a divisão histórica do trabalho, do ensino e de classes, que possibilita, assim, a prevalência dos interesses hegemônicos do capital e inação da classe trabalhadora, marginalizando a grande maioria da população brasileira.

O trabalho é a força de produção e suprimento das necessidades humanas, e a educação precisa ser correlacionada diretamente com essa atividade, portanto, é comum se afirmar que “trabalho e educação sejam considerados atributos essenciais do homem” (SAVIANI, 2007, p. 153). A fragmentação destes atributos, acaba por estabelecer uma sociedade em que se perpetuem distonias, resultando no sistema de divisão social, que pode e é frequentemente disseminado no interior das escolas.

Se por um lado temos uma escola que proporciona o ensino propedêutico com acesso a essa cultura elitista e cientificista, que garante uma formação pautada na negação do outro para consolidar seu domínio e garantir a formação de lideranças, favorecendo pelo discurso ideológico e supressor da liberdade de escolha, sujeitando-se a uma classe diretiva, em uma sociedade dual e alienada. Essa situação dicotômica, alinhadas a um discurso supressor da capacidade reflexiva e promotor da dependência prescritiva e que trará soluções e melhorias a todos, em uma falsa adesão aos interesses dos oprimidos, para assim alcançar seus interesses e a prevalência de suas imposições. Azevedo e Coan (2013), em seu trabalho em que buscam discutir como foi se estruturando a educação da classe trabalhadora, promovida pela classe detentora dos recursos materiais “aos desvalidos da sorte”, a partir de articulações de uma elite que buscava apontar o caráter redentor da educação, naturalizando a dualidade educacional que sempre predominou em nossa cultura.

Neste sentido, sempre pudemos observar, ao longo da história da educação brasileira, o oferecimento de um ensino mínimo, a partir de enfoque na memorização para o exercício de funções mecanizadas e que exigiam um mínimo de reflexão. Sendo uma proposta de

superação dessa estratégia dominante, e negadora dos saberes e anseios da classe trabalhadora e responsável pela crença em uma supremacia sufocante e simultaneamente alienante de si mesmo.

Como uma reação a todos os engodos condicionantes que se opõe a práxis da educação libertadora, pode surgir como uma ação contra hegemônica no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com o intuito de formar cidadãos ativos e críticos que colaborem para o bem estar de uma sociedade mais democrática e menos excludente, que rompam com os mitos impostos culturalmente para o alheamento de suas potencialidades. Para isso precisa estar com eles na conscientização que age na busca por mudanças estruturais para democratização e justiça social que precisa ser constituída e construída em seu contexto social, problematizando e refletindo suas realidades e necessidades, na busca pela liberdade e afirmação de si, dos seus interesses e rompimento com a elite dominadora(FREIRE, 2016).

A internalização da ideia do trabalho como princípio educativo e sua importância na formação e desenvolvimento do pensamento crítico, a partir do respeito e do estímulo a curiosidade epistemológica do educando que se reconhece como sujeito e autor de sua vida enquanto ser social e político. Isso traz possibilidades, a partir de condições de enfrentamento das situações que encontramos em meio a sociedade do capital e em democracia parcial e paradoxal, o que traz tensões e preconiza rupturas como possibilidades históricas que não se efetivam sem luta. A pressão que surge na etapa de tomada de consciência para alcançar um movimento de ação e busca por ações no contexto histórico, que exige trabalho e esforço para sair da ingenuidade crítica pra se movimentar como ação, com implicações políticas e que potencializariam a atuação das massas poderia sinalizar o rompimento com o poder do capital, e acesso dos trabalhadores aos meios políticos e criar possibilidades para o desenvolvimento de uma escola e sociedade mais equânimes (FREIRE,2019).

Essa perspectiva pode ir ao encontro daquilo que a proposta Gramsciana nos sinaliza, como educadores componentes do meio

social humano e cidadãos politicamente compromissados com a ética e a justiça social, que lutemos ao mesmo tempo por uma escola mais democrática e uma sociedade mais equânime e solidária (NOSELLA; AZEVEDO, 2007, p. 32).

Freire (2020) trata da necessidade de uma prática pedagógica dialógica e emancipatória voltada às necessidades do aluno e que valorize sua cultura, contextualizada e que contribua para a emancipação do sujeito capaz de configurar uma sociedade mais justa e igualitária. O ensino baseado sob os moldes da *práxis*, entendida enquanto ação e reflexão, como variáveis interligadas em diferentes contextos pode promover o desenvolvimento da omnilateralidade no sentido de promoção da formação em diversos aspectos. Através do materialismo histórico que baseia a análise da sociedade capitalista em que vivemos, recuperamos a XI tese ad Feuerbach que afirma que “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras, o que importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 1979, p.14). Ou seja, “formar cidadãos críticos e capazes de influenciar e promover mudanças.

É importante que professor reflita sua prática num processo de tomada de consciência, para problematizar as questões sociais e estimular a criticidade sobre o sistema econômico, político e social vigente aclamado pela extrema direita que hoje rege o país, a fim de conscientizar as massas com intuito de promover uma transição entre a opressão à libertação do indivíduo na busca pela humanização. Por este lado, se compreende o motivo da pedagogia libertadora representar tanta ameaça.

O Estado, de face conservadorista, tem realizado manobras voltadas aos interesses dos donos do capital, trabalhando no sentido de confundir a população para consolidar a perpetuação do seu poder diretivo. E uma dessas tem sido tecer críticas assertivas a este modelo de ensino distorcendo seu verdadeiro ideal de libertação tratando-o como libertinagem. Para tanto, buscamos identificar como a prática pedagógica emancipadora, apoiada nos moldes da pedagogia libertadora, pode interferir na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), dentro da articulação entre

trabalho e educação, que dialoga e conscientiza para a ação, no sentido de superar a divisão de classes.

Situações pandêmicas e a busca por autonomia na escola

Saviani e Galvão (2021) discutem o atual contexto da pandemia e o ensino designado remoto em que os professores tiveram de assumir suas aulas em um contexto de pandemia, causado pelo Sars-Cov-2, causador da Covid-19, sem a devida preparação e também precisaram driblar a dificuldade de condições que os estudantes brasileiros enfrentam por falta de equipamentos e conexão à internet. Esses autores alertam ainda sobre a apropriação desse contexto emergencial para a ampliação do uso das tecnologias para o ensino à distância por interesses mercadológicos para dominação e subjugação das classes populares que se renderiam ao discurso da modernização do ensino pelo uso das tecnologias, a qual colabora para distanciar os indivíduos e alcançar os interesses do capital hegemônico, conforme apresentam na reflexão a seguir:

Agora, o que impede a generalização desse estágio de aumento do tempo livre para usufruto do lazer e o cultivo do espírito é a apropriação privada dos meios de produção e dos produtos do trabalho, fazendo com que, de meios de libertação dos indivíduos humanos do trabalho pesado e meio de redução do tempo de trabalho socialmente necessário, a tecnologia se converta em instrumento de submissão da força de trabalho a um tempo sem limite, conduzindo o ser humano à exaustão. (SAVIANI e GALVÃO; 2021; p.39).

Esses autores buscam nos fazer refletir sobre os prejuízos, tanto de professores como dos estudantes ante a improvisação e a falta de dialogia que quase sempre dão lugares ao ensino de forma virtual que tem acontecido em nossas escolas e o discurso que se normatizou a partir desse contexto, voltado a ampliação dos cursos de educação a distância (EaD), em um processo de mercantilização da educação. Denunciam ainda que, sem compromissos com o

desenvolvimento e esclarecimento das comunidades populares, conforme nos apresentam a necessidade de buscar as condições para a disponibilização de materiais e o planejamento de atividades em que todos possam alcançar um aprendizado e cultura, possibilitado, por exemplo, pela disponibilização de livros digitais para aqueles que tivessem acesso e de forma impressa aos que não tivessem as condições, para que ao se apropriarem da leitura e desenvolvimento do pensamento crítico. Assim, devemos resistir às imposições e precarização da nossa prática buscando condições para a democratização das condições de formação com qualidade (SAVIANI e GALVÃO; 2021, p.45).

Essa ruptura com as imposições que são postas de maneira cada vez mais autoritária e contraditória e que se vale de um discurso assistencialista que procura disfarçar os interesses econômicos que de práticas assistencialistas que roubam ao homem sua responsabilidade e trazem receitas salvacionistas que o condicionam a aceitar as diretrizes que lhe são impostas, mascarando as intenções de dominação e subjugação a condições mínimas de subsistência, além de responsabilizá-lo por suas condições existenciais, o que Freire (2019) denunciou de forma veemente como “condicionamento histórico-sociológico” para a massificação e no “incompromisso” do homem com sua existência (intransitividade).

As relações do homem com o trabalho (e também do homem com o mundo) precisam ser construídas em prol do desenvolvimento pleno das pessoas, no sentido mais amplo e *omnilateral*, fugindo a coisificação da vida (FREIRE, 2019). E o trabalho educacional precisa se apropriar desses fundamentos e reflexões, não no sentido de seguir certo modismo que subestima aos interesses capitalistas, mas na conscientização que comporta a reflexão e a mobilização ética para uma ação. E que assim, possa de fato, dialogar como o outro e romper com as condições estruturantes da cultura colonial, ideologizante e opressora, em que se estabeleceu a escolarização brasileira nas mais diversas etapas de nossa história.

Relações entre trabalho e educação, escola e inautenticidade

Ao buscar pensar uma relação entre trabalho e educação, em uma perspectiva ontológica, não podemos nos furtar de refletir que esses são especificidades humanas que se complementam. Essa relação vai sendo estabelecida, a partir da evolução da consciência humana, em que as ações vão sendo pensadas e ordenadas para que o homem pudesse produzir instrumentos que facilitassem a obtenção de recursos básicos para sua sobrevivência. O que difere o homem de sua condição natural é o ato de pensar e agir sobre a natureza, logo, a essência do desenvolvimento do homem é conquistada pelo seu trabalho ao longo do seu contexto histórico.

A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Ao existir e produzir sua vida, o homem aprende a transformar a natureza para atender suas necessidades, e a essa ação nomeamos como trabalho. Por isso o homem deverá aprender a se constituir homem, ou jamais o será. Esse processo de aprendizado também é resultado das relações sociais em que ele se encontra inserido. O fruto desse trabalho que até então era igualmente distribuído, com o aumento da produtividade se deu início a divisão do trabalho e automaticamente a divisão de classes dos que possuíam terras e os que não possuíam.

O advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar, e a comunidade que não possuía terras deveria trabalhar nesta para garantir sua subsistência, inicialmente em regime escravista e mais tarde feudal. O modo de aprendizado também foi dividido. O ensino foi dividido em duas modalidades sendo uma delas direcionada a

classe proprietária com acesso a um ensino mais intelectual, na arte, no físico e lúdico ou militar. Já para a classe não proprietária, uma educação voltada ao treinamento para o trabalho. A partir da primeira modalidade começa a se delinear os traços de um espaço destinado a organização do ensino, a escola. Nasce historicamente no interior das classes possuidoras, como estrutura destinada exclusivamente à sua formação; não existe para as demais classes. Apenas as classes possuidoras têm essa instituição específica que chamamos escola (MANACORDA, 2008, p. 119).

Conforme esse autor, na Grécia antiga, a escola era o lugar do ócio e do lazer, onde se frequentava quem tinha tempo, ou seja, quem não precisava trabalhar. Se desenvolve então, um ensino em contraponto ao processo de produção, dividindo a educação e o trabalho. E no contexto atual, observamos diversas inovações tecnológicas que surgem e podem ser incorporadas ao processo educacional das escolas particulares e que possuem os recursos para trazer recursos educacionais, aprimoram as escolas direcionadas aos donos do capital, no entanto chega um momento, conforme Manacorda (2008), em que também as classes menos favorecidas, pois a partir da revolução industrial necessitava-se de trabalhadores com uma formação mais elaborada.

De acordo com Nosella e Azevedo (2007), a partir do século XIX, a escola passou a ter maior relevância política para o Estado, e mesmo que dividida, começa a ser direcionada a toda sociedade voltada ao fortalecimento do mesmo. Se nos primórdios da história os frutos do trabalho e o aprendizado eram compartilhados igualmente, com a divisão do trabalho, também se obtém a divisão do ensino.

O estabelecimento da sociedade de classes efetuou a separação inicialmente do trabalho e da educação que foi possível, partindo da determinação do processo de trabalho. O modo de organização produtiva proporcionou a organização do espaço conhecido hoje na escola e permitiu sua organização separada da produção. Assim, se estabelece uma relação dialética nas sociedades de classes, em que fica evidente a relação trabalho e educação, a se materializar na separação entre a escola e a produção, trabalho manual e intelectual.

Com a força da indústria cada vez mais fortificada nas sociedades modernas, se estabelece o sistema capitalista e ocorre grande deslocamento da atividade agrícola para as fábricas. Nesse sentido, o conhecimento de determinada área se constitui poder intelectual e material. Condicionando à escola a “ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção (SAVIANI, 2017, p.159). De alguma forma o modelo de administração deveria permanecer o mesmo, para garantir que isto se efetive de fato nas relações de capital, permanece a dicotomia entre profissões que necessitam conhecimento prático e limitado a compreensão da dimensão estrutural em que se está inserido, que dispensa o domínio da teoria; por outro lado, as profissões mais elaboradas e intelectuais que demandavam de domínio teórico diversificado, se estabelecem em escolas elitizadas e que servem para a preparação dessa, como futura classe de dirigentes que atuaram nos diversos setores sociais para manter o ensino dualista que se reflete na de divisão social e a sustenta.

Essa divisão apresenta um duplo efeito, nas escolas profissionais para os trabalhadores e nas escolas de humanidades para futuros dirigentes. Essa dualidade condiciona aos pertencentes da classe operária, um desenvolvimento unilateral de suas atribuições. O indivíduo se encontra incapaz de compreender a dimensão da superestrutura em que está inserido, sem criticidade para compreender o quanto o fruto da riqueza de seu trabalho tem sido expropriado, em um processo que a princípio, deveria consolidar sua humanização, acaba tendo sua humanidade, de maneira escamoteada, usurpada. E ao estar passivo e alheio à sua situação, devido ao ensino que lhe é oferecido como alienação cultural, e que se estabelece de maneira inautêntica em sua cultura.

O capitalismo, de certo modo, reestabeleceu a relação entre o trabalho e a escola, e assim o fez para atender seus interesses, quando necessitou de mão de obra pouco mais qualificada. Sem nunca perder a identidade de proporcionar um ensino “conta-gotas” as classes menos favorecidas, voltado ao exercício e compreensão de pequenas relações do trabalho. Mas à classe trabalhadora, o ideal seria sua formação omnilateral que se constitui em mediação a elevação moral

e intelectual na resistência contra hegemônica, partindo da premissa da escola unitária idealizada por Gramsci. E que Freire (2020), considera importante compromisso ético do professor, educador que se coloca ao lado do educando para mediar o seu desenvolvimento e afirmação da sua autonomia.

O diálogo e a organização dos temas geradores, a partir da realidade dos educandos, nos grupos de discussões pela mediação do professor que participa do processo e “aprende ao ensinar”, de forma dinâmica busca solucionar os problemas que lhe são postos pela realidade e analisadas de forma crítica. Educação que enquanto professor busca pelo exercício democrático e libertador, a partir de certa tomada de consciência e esclarecimento do educando que conhece e analisa de forma crítica, com responsabilidade social, pois do contrário se reconhecerá ao lado do opressor em uma ação inautêntica (FREIRE,2016).

Considerações finais

Lutando pela restauração da humanização e superação da educação e práxis educativa, amorosa e genuína que é forjada com os oprimidos e educadores unidos no mesmo ideal, juntos. Para sair de certa aderência ao opressor e sair da emergência da realidade opressora, identificando-se no trabalho que possa libertar esse do opressor que o habita, mobilizando ações concretas para a libertação que deve se instaurar inicialmente em sua consciência.

A Educação profissional e tecnológica para o desenvolvimento integral dos educandos, saindo da prescrição que aprisiona e oprime para então afirmar a partir de uma pedagogia do oprimido, que em Freire possa se fazer uma superação para “ser mais”, na humanização que foge ao comodismo e assumem responsabilmente a liberdade, na convivência autêntica e compartilhamento da consciência da sua luta dialética para serem atores ou atuarem a ação dos professores. O homem novo que supera a contradição, após vivenciar sua realidade e se

reconhecerem, libertando-se, na situação contraditória, buscando-se, de fato, libertar-se.

Nós nos solidarizarmos, conscientes de que ao oprimir, nos fazemos inautênticos e opressores e com eles, oprimindo e favorecendo a opressão em uma vida inautêntica, em uma situação concreta de opressão. E que na pedagogia do oprimido, o professor pode pensar nas condições históricas da relação educação e trabalho – a princípio integrados e ao se separarem nos primórdios do capitalismo, se unem novamente para atender aos interesses do capitalismo industrializado, mas que devemos integrar na busca pela autenticidade e restabelecimento da libertação do oprimido pela conscientização que se solidariza na práxis e “nos faz ser para o outro”, para amorosamente caminhar rumo ao horizonte de uma escola unitária e solidária de fato humanizadora. Ou conforme nos alerta Freire (2016), é preciso “dialogar com os oprimidos com ele constituir uma ação, por meio da reflexão com os outros” para o estabelecimento de uma unidade responsável, “capaz de dizer sua palavra e pensar certo”.

Assim, nos preocupa a situação da educação pública brasileira, ainda mais dualizada e escandalosamente excludente, no discurso salvacionista polarizado pelas elites negadoras da cultura popular, da leitura de mundo que se repercutiria como questionamento e transformação colaborativa, poderá fazer do ensino remoto mais um instrumento de dominação pela mercantilização da educação (SAVIANI e GALVÃO; 2021). Na imposição de uma educação mínima, que a falta de condições e recursos materiais que os excluídos não dispõem, e também não lhes é disponibilizada por direito, por aqueles oportunistas que lucram com a pandemia e agem para usurparem, até mesmo, as condições mínimas de viver, instaurando o medo, ignorância e disseminação de fake News, para confundir e “dividir para dominar” (FREIRE, 2016).

Referências

AZEVEDO, L. A. O ensino profissional no Brasil: atender “os pobres e desvalidos da sorte” e incluí-los na sociedade de classes — uma ideologia que perpassa os séculos XX e XXI. **Revista Trabalho Necessário**, v. 11, n. 16, 28 jun. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Declara Paulo Freire como Patrono da Educação Nacional. Presidência da República. Casa Civil. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/L12612.htm. Acesso em 18 jan. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de lei nº 1.930 apresentado em 02 abril de 2019. Revoga a Lei nº 12.612, de 13 de abril 2012, que declara Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília – DF : Congresso Nacional, 2019. Acesso em: 18 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 1. Ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere, volume 2; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. - 2a ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. “Educação na Pandemia: a falácia do ensino remoto”. Universidade e Sociedade ANDES-SN, ano XXXI, janeiro, 2021.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã (Feuerbach). São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

NOSELLA, P.; AZEVEDO, M.L.N. A educação em Gramsci. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio /ago. 2012.

A inclusão escolar de uma instituição do sudoeste goiano em tempos de pandemia: possibilidades, avanços e desafios

Calixto Júnior de Souza

1. Introdução

A pandemia ocasionou o distanciamento social e fechamento de estabelecimentos diversos, sobretudo as escolas. Considerando a Portaria nº 188/2020, o Ministério da Saúde declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, levando Estados e Municípios a editarem instrumentos legais e normativos para o enfrentamento de tal pandemia. Esta foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, em que ocasionou a disseminação mundial de um novo vírus da família coronavírus, denominado pelos cientistas SARS-CoV-2. O referido vírus ocasiona uma doença que ficou mundialmente conhecida como Covid-19, em que o primeiro surto foi identificado na China em 01 de dezembro de 2019.

O processo de inclusão escolar é um desafio, que perpassa por uma reestruturação dos processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, tal processo pode ser encarado como uma utopia também, ou seja, um vir a ser inclusivo na qual a escola deve se adequar a este novo paradigma educacional. Ao comparar o processo de inclusão escolar com uma perspectiva de paradigma educacional, isso denota um novo modelo de escola em prol da inclusão escolar, em que a válvula propulsora dessa inclusão é envolver TODOS/AS no âmbito da escola (MANTOAN, 2015).

É importante frisar que o processo de inclusão escolar pode ser encarado como um dilema, ou seja, a partir do momento que o professorado ensaja posturas e atitudes inclusivas em sala de aula, talvez nem todos os alunos possam ser incluídos em sua metodologia, configurando, assim, em momentos de exclusão nesse espaço formativo. Para tanto, o professorado deve desvencilhar desses momentos excludentes, por meio de uma metodologia que possa acolher tais alunos no âmbito de sua prática pedagógica. Tal ensejo não é uma tarefa fácil, por isso pode ser considerado com um desafio pedagógico.

Para a concretização deste estudo, acolhe-se enquanto procedimento metodológico uma pesquisa descritiva no que tange ao objetivo, uma pesquisa bibliográfica no que se refere aos procedimentos técnicos e com natureza qualitativa. Para Gil (2008) uma pesquisa descritiva pode ser compreendida com a busca de “descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática”. Já a pesquisa bibliográfica pode ser desenvolvida tendo como suporte um material já elaborado, constituído essencialmente de livros e artigos científicos.

Dessa forma, partindo da materialização do minicurso intitulado como “A inclusão escolar em tempos de pandemia: possibilidades, avanços e desafios”, ministrado no IV Encontro de Licenciaturas e Pesquisa em Educação (ELPED) do IF Goiano, este estudo tem como objetivo geral discutir e entender como está sendo realizado o processo de inclusão escolar no âmbito do IF Goiano – Campus Rio Verde, de modo a delinear as possibilidades, avanços e desafios para a materialização desse processo nessa instituição.

2 A inclusão escolar em tempos de pandemia

Ressalta-se que esta situação de pandemia impulsionou o professorado e o alunado a vivenciarem uma reorganização dos processos de ensino e aprendizagem, cuja essência foi/é marcada

pela emergência de aulas remotas e, assim, evidenciou, nitidamente, as desigualdades sociais que marcam a sociedade brasileira (OLIVEIRA NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020). Importante frisar que para além das desigualdades sociais, essa situação escamoteou também as desigualdades educacionais que, por sua vez, os laços discriminatórios fazem parte do ambiente escolar e da nossa sociedade historicamente falando.

Nesta linha de pensamento, é possível identificar uma nova forma de organizar e reorganizar a escola, marcada por uma estrutura postulada como uma Pedagogia da Pandemia (SILVA; SILVA NETO; SANTOS, 2020). Tal pedagogia potencializa as tecnologias em prol dos processos de ensino e aprendizagem do professorado, de modo a suprir as limitações postas pelo covid-19 no âmbito das aulas presenciais:

A partir desse panorama pandêmico e de forma emergencial, foram procuradas saídas que se aproveitaram das experiências de Educação a Distância (EaD), uma vez que essa tem sido uma estratégia implementada por muitas instituições de ensino em todo o mundo, desenvolvendo assim, inúmeras discussões em diversas áreas de conhecimento. Tendo essa modalidade educacional como ponto de partida, é possível por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) dar continuidade aos processos educativos enquanto não retornam as aulas presenciais (SILVA; SILVA NETO; SANTOS, 2020, p.3).

Face as temáticas trabalhadas neste estudo, essencialmente no que se refere ao processo de inclusão escolar em tempos de pandemia, é preciso reconhecer as potencialidades das tecnologias em prol da inclusão dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)¹⁷, agora rotulada como tecnologias assistivas¹⁸, bem como

¹⁷Refere-se aqui como alunos PAEE: com deficiências (física, auditiva, visual, intelectual e múltipla), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

¹⁸As Tecnologias Assistivas podem ser consideradas como um termo ainda novo, que tem a potencialidade de contribuir, por meio da identificação de uma gama

fazer um parêntese das lacunas de tais tecnologias para a concretização desse processo no âmbito escolar. Tal parêntese se trata: 1º) da limitação de muitas escolas em adquirirem as tecnologias assistivas enquanto recurso para o PAEE, bem como para alicerçar as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em prol de uma escola cada vez mais democrática e inclusiva; e 2º) a falta de acesso às tecnologias assistivas para os alunos PAEE, como forma de suprir as carências que o ensino remoto pressupõe na prática pedagógica do professorado. Com isso, tal cenário marcado com parêntese da aproximação entre as temáticas inclusão escolar e pandemia, denuncia que “investigar a educação a distância em tempos de COVID-19 no cenário brasileiro torna-se então uma emergência, considerando as incertezas que o atual contexto trouxe” (SILVA; SILVA NETO; SANTOS, 2020).

Destaca-se, também, o contexto da educação no Brasil, já que

o Brasil possui investimento e vagas insuficientes, deterioração das escolas, evasão, repetência escolar, altas taxas de analfabetismo etc. Somada a crise educacional, o cenário de crise social e financeira permanente enfrentado pelos países subdesenvolvidos, marcado pela exacerbação da criminalidade, da violência, do desemprego, da precariedade e informalidade do trabalho, do desalento da juventude e hoje, sob o impacto da pandemia em razão da COVID-19 (coronavírus), esse cenário ocasiona reflexos sanitários, econômicos, sociais, mas também educacionais. Dados da ONU estimam que 1,5 bilhão de estudantes estão sem aula em cerca de 174 países em razão do fechamento das Instituições de ensino para contenção do novo coronavírus (SILVA; SOUSA, 2020, p. 3-4).

A realidade da educação brasileira em tempos de pandemia destaca-se por uma crise educacional, sob a égide das tecnologias digitais. Dessa forma, ao se pensar minimamente em uma Educação para TODOS/AS, engendradas pelo processo de inclusão

de recursos e serviços, para a ampliação das habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover uma vida com maior independência e inclusão, sobretudo escolar.

escolar, este parece ser articulado como forma de acentuar as desigualdades educacionais, isto é, o alunado PAEE já possuía dificuldade de inclusão escolar no ensino presencial, parece que no ensino remoto tal dificuldade acentuou significativamente.

Neste sentido,

fazer uso das tecnologias na educação básica se constitui como uma situação na qual requer maior atenção, uma vez que as instituições não estão preparadas para lidar diante deste contexto. É preciso as escolas se adaptarem e desenvolver estratégias didáticas que possam proporcionar o ensino e a aprendizagem de forma igualitária. Porém, isso acontecerá diferença de classe, pois de um lado se encontra o aluno da rede particular com todo o suporte educativo, com acesso a internet, já do outro, o aluno da escola pública, desprovido de muitos recursos (educativos, econômicos, sociais), sendo os mais impactados diante deste cenário em decorrência da pandemia do coronavírus no mundo (SILVA; SILVA NETO; SANTOS, 2020, p.11)

Entende-se, aqui, que a pandemia do coronavírus desmascarou a tênue diferença de classe postas pelos alunos que possuem mais condições financeiras do que aquelas que não as possuem, demarcando a escola enquanto um espaço de conflitos, sobretudo para a classe com menos poder aquisitivo. Tal realidade pressupõe que a escola possa desvencilhar de suas contradições historicamente alicerçadas por desigualdades sociais e educacionais, de modo a permitir uma educação democrática e igualitária. Ao se comparar essa contradição com o processo de inclusão escolar, verifica-se que os alunos PAEE também foram reféns dessas contradições e, sobretudo, em muitos momentos históricos, eles privados de acessarem às instâncias educacionais em suas diversas modalidades de ensino.

Postuladas as dificuldades e contradições do ambiente escolar, é preciso reconhecer que o professorado teve que se reinventar para atingir os objetivos propostos pelos seus processos de ensino e aprendizagem, ora transparecendo sua polivalência pedagógica e outrora demarcando seu trabalho com uma certa complexidade e

exaustão espaço-temporal, pois, agora, ele deve se desmembrar em várias atribuições ao mesmo tempo.

2.1 A realidade do IF Goiano – Campus Rio Verde: a inclusão escolar em foco

Diante desta situação de pandemia que desestabilizou toda a estrutura e organização do ensino presencial, este subtópico almeja descrever algumas ações realizadas no IF Goiano – Campus Rio Verde, tendo como cerne a concretização do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), no período que consiste entre março de 2020 até junho de 2021.

Para contextualizar um pouco do que o NAPNE deste campus trilha neste momento pandêmico, cabe destacar a citação abaixo:

Do bom dia ao boa noite, as táticas de comunicação foram diversas e intensas: mensagens de texto, áudios, chamadas de vídeo, lives, reuniões on-line, videoaulas, defesas de teses e dissertações transmitidas em redes sociais, entre outras. Estivemos em quarentena, mas estivemos também, em intenso processo comunicativo no ciberespaço (MARTINS; ALMEIDA, 2020, p.4).

Dessa forma, ressalta-se que nesse momento o diálogo e a comunicação são os aspectos chaves para uma boa relação entre o alunado e o professorado, com vistas a materializar os processos de ensino e aprendizagem que atendam as reais dificuldades, necessidades e potencialidades desses processos, cujo objetivo é o êxito do alunado.

O ensino remoto, sem dúvida, é um desafio para qualquer professor/docente que almeja concretizar a tríade acesso, permanência e êxito nos processos de ensino e aprendizagem para TODOS os alunos, pois

Mesmo utilizando o whats app como ferramenta principal no desenvolvimento das atividades, alguns docentes se aventuraram no

uso de outras plataformas como Google Meet, Classroom ou Youtube. É possível que outros docentes não tenham realizado experiências desse tipo em virtude da limitação de recurso tecnológico por parte dos alunos (BEZERRA; VELOSO; RIBEIRO, 2021, p. 10).

Percebe-se, aqui, por um lado, que uma parte dos professores conseguiu ser inovador com o uso de várias ferramentas e plataformas digitais que só vem a calhar na potencialidade da aprendizagem, mas, por outro lado, outra parte dos professores não conseguiram avançar na utilização destas parafernâlias digitais por uma gama de fatores, dentre eles: falta de acesso às ferramentas digitais; falta de formação para o uso das mesmas; falta de capacitação para a adequação das novas ferramentas digitais; falta de acesso por parte dos alunos que, muitas vezes, só possuem o celular em casa enquanto mecanismo tecnológico para a participação das aulas remotas; falta de conhecimento de ambas as partes, professores e alunos, em manusear as ferramentas postas em questão. Ou seja, “as evidências brasileiras para tais questionamentos apontam que há obstáculos significativos que se acirram ainda mais durante a pandemia do coronavírus para o devido acesso dos estudantes à educação, principalmente para aqueles oriundos da rede pública” (SILVA; SOUSA, 2020, p. 6-7).

Partindo do pressuposto que o ensino presencial é um desafio para o processo de inclusão escolar, parece que, no momento de aulas remotas em tempos de pandemia, o lócus e foco do estudo são os alunos PAEE, a realidade desses alunos pode ser considerada como mais agravante e crítica. Isso porque o cenário e o objetivo das aulas remotas desenvolvidas pelo professorado necessitam contemplar um planejamento e uma proposta dos processos de ensino e aprendizagem, que devem ter como plano de fundo o alcance da permanência e do êxito de tais alunos nesses processos.

Tendo como lócus de estudo o NAPNE do IF Goiano – Campus Rio Verde, o objetivo deste núcleo é fomentar a criação de uma cultura de acolhimento à diversidade no âmbito do campus, a partir da implementação da pesquisa e identificação dos fatores

físicos, educacionais, comportamentais e culturais que representam barreiras à inclusão de alunos (PAEE) no ensino regular e, por sua vez, a consequente intervenção interdisciplinar frente as mesmas. Com isso, o NAPNE tem a intencionalidade de promover ações e intervenções educativas para as pessoas marginalizadas e excluídas historicamente, a saber, as pessoas em situação de desfavorecimento social devido à etnia, orientação sexual, gênero, credo, condição econômica, PAEE, pessoas encarceradas, apenadas e adolescentes em conflito com a lei.

Em relação às peculiaridades do alunado do NAPNE – Campus Rio Verde, este apresenta um alunado com diferentes peculiaridades e dificuldades de aprendizagem, dentre elas:

- Surdez e Deficiência auditiva;
- Deficiência física;
- Deficiência visual e baixa visão;
- Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH);
- Retardo mental leve;
- Lesão axonial difusa;
- Transtorno do Espectro Autista (TEA)
- Esquizofrenia.

Perante o público do NAPNE desta instituição, é possível verificar uma gama de alunos contemplados por esse núcleo, de modo a acentuar a pluralidade e diversidade que é preciso exercer no planejamento para lidar com os processos de ensino e aprendizagem de tais alunos. Nesse contexto, destaca-se a importância de contemplar as individualidades dos alunos, de modo a possibilitar uma aprendizagem mais articulada com o ensino remoto. Para tanto, é preciso abordar o Plano Educacional Individualizado (PEI), já que este é um documento elaborado pelo professor a partir de uma avaliação de um aluno com necessidade educacional específica. Essa avaliação será feita pelo professor com a colaboração do NAPNE e do Núcleo de Atendimento Pedagógico (NAP) para levantamento de necessidades, conhecimentos prévios, potencialidades e habilidades de alunos PAEE.

Ressalta-se que por meio do PEI é possível pensar em um processo de inclusão escolar mais próximo do aluno PAEE, como forma de garantir a permanência e o êxito, pois o professorado estará mais atendo às necessidades e às potencialidades desses alunos. Portanto, a articulação do PEI com o processo de inclusão escolar demonstra que é um preciso destacar que cada sujeito possui as suas peculiaridades e singularidades, já que, a exemplo de um estudo de caso, cada aluno será tratado e abordado de forma planejada, construtiva e consciente, demonstrando, assim, um processo amadurecido de lidar com o alunado PAEE e, também, para aqueles que não são PAEE.

Em tempos de pandemia, a experiência do NAPNE do IF Goiano — Campus Rio Verde perante o processo de inclusão escolar elucida um campo de dificuldades e potencialidades no que se refere a reinventar e reconfigurar para atender à demanda do alunado PAEE, com vistas a efetivar tal processo. Dessa forma, é possível destacar pelo menos 2 (duas) ações deste núcleo em prol do processo de inclusão escolar, quais sejam:

1. Criação do SOS Intérpretes: considerando do que no IF Goiano – Campus Rio Verde possui somente 1 (um) intérprete para 6 (seis) alunos surdos, neste campus, foi preciso criar uma rede de intérpretes de outros campus do IF Goiano, como forma de acompanhar e efetivar a tradução em Libras para tais alunos, essencialmente nas aulas e nos momentos síncronos. Com tal ação foi possível oportunizar o direito de tais alunos acompanharem as aulas, independente da sua peculiaridade e dificuldade de aprendizagem. Segundo Souza e Vieira (2020), é importante frisar que o direito dos surdos a um intérprete não é cumprido na prática. Com isso, existe uma série de limitações que dificultam o atendimento dos surdos de forma adequada e consciente, dentre elas a falta de formação e a capacitação de intérpretes para atuarem juntamente com o alunado surdo.

2.Criação do Plantão Pedagógico: esta ação é uma parceria entre a assessoria pedagógica do campus e o próprio NAPNE, de modo a favorecer um trabalho colaborativo entre estas duas

vertentes pedagógicas em prol de um processo de inclusão mais articulado e coerente com a realidade de seus alunos. Desse modo, esta ação visa delinear um planejamento engajado com a realidade do ensino remoto e a realidade do aluno, com vistas a concretizar uma anamnese pedagógica que possa acompanhar tais alunos. De acordo com Canal e Rozek (2021), é preciso elevar, em tempos de pandemia, a condição da formação continuada de professores a um *status* ainda maior, tornando uma condição necessária em face do ensino remoto. Isso porque pressupõe uma troca entre os profissionais e o acesso a conteúdos que os façam refletir sobre “as práticas vividas no ambiente virtual qualifica e redireciona o trabalho a todo momento, pois a condição de distanciamento colocamos em uma sensação de contínua instabilidade ao que é planejado e o que efetivamente acontece” (CANAL; ROZEK, 2021, p.5).

Importante destacar a citação abaixo no que diz respeito às potencialidades das ferramentas e plataformas tecnológicas para o processo de inclusão escolar:

A situação atual convida ainda as Instituições de ensino a refletir em busca de soluções que garantam adaptações e o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade através de uma educação igualitária de todos, inclusive das pessoas com deficiência, por exemplo, através de recursos didáticos e tecnológicos que valorizem a visualidade, uso da linguagem de sinais ou legendas e dispositivos de mídia com material didático em vídeo apresentando a tradução em Libras para pessoas com perda parcial ou total da audição; leitores de tela, sintetizadores de voz, letra ampliada, dispositivo de mídia que reúna material didático em áudio e material didático transcrito em braille para pessoas com perda total ou parcial da visão; utilização de *softwares* para acessibilidade e websites com tecnologia específica que possibilitem a superação das dificuldades de aprendizagem como ponteiras de cabeça, teclados alternativos, acionadores, entre outros (SILVA; SOUSA, 2020, p.13).

Perante isso, é preciso pontuar uma lacuna no NAPNE desta instituição no que tange a não possuir uma estrutura, tanto material

como humana, do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como forma de planejar e organizar ações em prol do alunado PAEE e, assim, materializar o processo de inclusão escolar. Dessa forma, as ações realizadas fazem parte do NAPNE do Campus Rio Verde, mas é preciso reconhecer essa lacuna no âmbito do Institutos Federais (IFs), sobretudo no IF Goiano, de profissionais com formação em Educação Especial para atuarem de forma efetiva junto ao NAPNE.

De acordo com Zerbato, Vilaronga e Santos (2021, p.7), que elucidam a preocupação em estudar as particularidades do AEE, o IF Baiano, por meio do seu Regulamento do AEE (Resolução nº 19, de 18 de março de 2019), “apresenta uma proposta de atividades que contempla oferecer o AEE por meio de recursos educacionais, estratégias de apoio, suplementação e complementação do ensino para os estudantes que compõem o PAEE nos Institutos Federais”.

Almejando desvencilhar desta lacuna do NAPNE do Campus Rio Verde, que não possui uma estrutura definitiva para o AEE, é preciso focar no êxito da aprendizagem do alunado, tanta PAEE ou não, de modo a proporcionar ao professorado formação e capacitação das ferramentas e plataformas tecnológicas, destacando, aqui, as reais potencialidades das tecnologias assistivas para a efetivação do processo de inclusão escolar, já que

para o sucesso da aprendizagem, é preciso que o professor domine algumas ferramentas tecnológicas, conheça seu aluno e as suas reais potencialidades e possa ser um bom interlocutor entre a família e a escola. Lembrando-se que tudo está acontecendo no ambiente familiar, de forma muito peculiar, mediado por adultos que não são seus professores. Oportunizar situações de aprendizagem usando as tecnologias pode atender às demandas de especificidades e particularidades, promovendo desenvolvimento, mas podem, também, se tornarem um entrave, gerando ainda mais tensão na família. Dependendo da deficiência, a família também não terá condições mínimas de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem proposto, demandando muito mais do que um

computador, *smartphone* e internet. Nesses casos, outras ações precisam ser pensadas (CANAL; ROZEK, 2021, p.7).

3. Considerações finais

Com a intencionalidade de dar um pouco mais de visibilidade para realidade do NAPNE do IF Goiano – Campus Rio Verde, em prol da articulação do processo de inclusão escolar e dos processos de ensino e aprendizagem do PAEE, este estudo ganhou força para transparecer o máximo possível da materialização dessa articulação em tempos de pandemia, ora demonstrando as suas necessidades e potencialidades face a esses processos, e outrora demonstrando as dificuldades e lacunas para a concretização dos mesmos nessa instituição de ensino.

É sabido que os processos de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia possuem a condição *sine qua non* de adequar o ensino remoto às peculiaridades de seu alunado, bem como procurar atender os diferentes ritmos e níveis de aprendizagem de cada turma. Quando tal linha de raciocínio é comparado com o processo de inclusão escolar, este apresenta as suas particularidades com um caráter inclusivo, pois pressupõe que o professorado domine vários fatores que o torna mais inclusivo, tais como: flexibilidade, coerência, criticidade e polivalência.

Para tanto, em um momento educacional tão adverso e instável causado pela pandemia, a realidade do NAPNE do Campus Rio Verde pactua com as várias realidades educacionais postas em todo o Brasil, que tanto possuem dificuldades para propor um ensino remoto que atenda todas, ou quase todas, particularidades do processo de inclusão escolar em prol do alunado PAEE.

Dessa forma, com o intuito de estabelecer um diálogo inclusivo com os vários cantos do país, faz-se necessário que outras instituições de ensino também denunciem as suas realidades em prol do processo de inclusão escolar, de modo a criar uma rede colaborativa de ideias e pensamentos para melhor incluir o PAEE

em tempos de pandemia. Com isso, cabe ao/a leitor/a se posicionar criticamente perante a sua realidade educacional, com vistas a divulgar a inclusão de uma forma caleidoscópica, demarcando os territórios de possibilidades, avanços e desafios.

Referências

BEZERRA, Narjara Peixoto Xavier; VELOSO, Antonia Pereira; RIBEIRO, Emerson . Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, v. 3, p. 1-15, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3917>>. Acesso em: 23 de junho de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. **Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (EPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV)**. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 11 mai. 2020.

CANAL, Sandra; ROZEK, Marlene. Tempos de pandemia: reflexões sobre a escola, os sujeitos e suas diferentes necessidades?. **Revista Brazilian Journal of Development**, v. 07, p. 2674-2683, 2021. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22917>>. Acesso em: 23 de junho de 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma F. F. . EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA NO BRASIL: SABERESFAZERES ESCOLARES EM EXPOSIÇÃO NAS REDES. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, p. 215-224, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026>>. Acesso: 23 de junho de 2021.

OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa; NASCIMENTO, Romaria de Menezes do ; FALCAO, Giovana Maria Belém . A Educação dos Estudantes com Deficiência em Tempos de Pandemia de Covid-19. **INTERACCOES**, v. 16, p.

25-48, 2020. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21070>>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

RESOLUÇÃO, nº 19, de 18 de março de 2019. **Aprova o Regulamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano.** <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/lapa/files/2019/12/Resolucao-19-2019.pdf>

SILVA, Denise dos S. V.; SOUSA, F. C. . Direito à Educação Igualitária e(m) Tempos de Pandemia: Desafios, Possibilidades e Perspectivas no Brasil. **RJLB - REVISTA JURÍDICA LUSO-BRASILEIRA**, v. 6, p. 961-979, 2020. Disponível em: <https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2020/4/2020_04_0961_0979.pdf>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

SILVA, Ellery Henrique Barros da; SILVA NETO, Jerônimo Gregório da; SANTOS, Marilde Chaves dos. PEDAGOGIA DA PANDEMIA: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científico - RELAEC**, v. 1, p. 29-44, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/31695>>. Acesso em: 25 de junho de 2021.

SOUZA, Calixto Júnior de, VIEIRA, Andreza Alves. A utilização das tecnologias assistivas para alunos surdos em tempos de pandemia: um estudo introdutório. **Itinerarius Reflectionis**, v. 16, n. 1, p. 01-25, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/65382>>. Acesso em: 25 de junho de 2021.

ZERBATO, Ana Paula; VILARONGA, Carla Ariella Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**, v. 27, p. 1-18, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/nccRhD3yhzFM8HwjGjvYCdv/>>. Acesso em: 23 de junho de 2021.

Gestão e organização escolar no contexto pandêmico da Covid-19

Renata Silva Pamplona
Ana Luiza Martins Arantes
João Victor Ferreira dos Santos
Victor Hugo Confessor Almeida

1. Introdução

Organização e gestão escolar se caracterizam como um conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional compreendidas por meio de recursos materiais, financeiros e humanos. Assim como se constitui por intermédio de condições, ações, distribuição democrática de tarefas entre o coletivo escolar, nomeadamente, discentes, docentes, técnico-administrativos, coordenadores, diretores, conselhos de pais e comunidade, almejando alcançar os objetivos educacionais delineados no projeto político pedagógico da instituição escolar. A gestão da escola, enquanto um sistema organizacional, visa condições para realização de seus fins, são eles: prover condições para um melhor ensino e funcionamento da escola, agenciar o envolvimento das pessoas incentivando a participação de todos nos poderes decisórios, de modo democrático, priorizando a garantia de uma aprendizagem significativa, crítica, emancipatória, inclusiva, humana e sócio-política (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2003).

A gestão educacional pode ser vista a partir de duas perspectivas principais, a primeira se situa na dimensão da organização escolar sociocrítica, constituída a partir das interações sociais, como um sistema que agrega as pessoas em razão do

interesse público dos serviços educacionais, contudo, sem retirar as responsabilidades do Estado. Este deve promover políticas públicas que efetivem um projeto educacional democrático, igualitário, humanizado e de eficaz qualidade do processo ensino-aprendizagem. Outra perspectiva, a de vertente neoliberal, defende a descentralização do Estado, minimizando suas responsabilidades de financiamento e investimento de verbas estatais na educação, com isso, a escola e sua estruturação passa a ser concebida de modo semelhante à lógica do mercado financeiro especulativo. Nesta última esfera, ao Estado, restringe-se o papel de implementação de políticas públicas voltadas para realização de avaliações em larga escala, e de controle da qualidade, conduzido por artifício de índices quantitativos, regido historicamente no Brasil por interferências de agências multilaterais de desenvolvimento e financiamento, a exemplo do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

O escopo das análises desenvolvidas se ancora a partir da primeira vertente, ou seja, do viés da gestão escolar sociocrítica, concebendo a escola como espaço formal para realização dos desígnios do sistema de ensino, especificamente, os objetivos de aprendizagem, referente aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, por via das artes, conhecimento filosófico, cultura popular e conhecimento científico. A escola é a instituição que está integrada à toda sociedade, sendo diretamente afetada pela estrutura econômica, social e pelas decisões políticas junto às relações de poder em vigor na sociedade (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2003). Por conseguinte, denuncia-se o modelo neoliberal excludente, burocrático, neutro, produtivista, mercadológico e inócuo no que se refere às aprendizagens afetivas e humanas. Esse modelo, em particular em contextos de crise, como a pandemia da COVID-19, mostra-se perverso, uma vez que deixa as populações mais vulneráveis, como as famílias de baixo poder aquisitivo, sem alcance mínimo aos equipamentos tecnológicos,

digitais, e sem acesso à internet, ficando uma maioria de estudantes impossibilitada de acompanhar o ensino remoto. Essa é a face do atual governo bolsonarista, que em sua vertente neoliberal e ultraconservadora não tem diligenciado alternativas e ações, por intervenção de políticas públicas educacionais consistentes, para minimizar os efeitos pandêmicos para a educação da população desprovida dos bens materiais de sobrevivência e bem estar social. O que se vê é a precarização do trabalho docente, a sua uberização, cortes de verbas na educação, um auxílio emergencial irrisório, traduzindo-se em um projeto intencional de privatização do ensino, empenhado por diferentes dispositivos.

Entretanto, mesmo perante este acinzentado cenário, a classe docente segue resistindo mediante seu *ethos* (ética) e *mores* (moral), ciente de que a escola tem como objetivo primordial o ensino e aprendizagem dos discentes, tarefa de modo geral a cargo dos docentes e demais agentes educativos, já que a educação se operacionaliza de modo coletivo. A gestão e a organização escolar buscam operacionalizar condições para garantir os objetivos delineados pelo currículo escolar, Projeto Político Pedagógico (PPP) e seus processos pedagógicos, metodológicos e didáticos. Em particular, compreende-se que a organização e a gestão do trabalho escolar são de extrema importância para a construção e realização de um ensino de qualidade, eficiente, justo e igualitário, levando a educação a todos, para que possam transformar a si e a sociedade, em particular em uma conjuntura de crise mundial ocasionada pelos desdobramentos da pandemia da COVID-19.

O objetivo central da proposta investigativa e analítica apresentada é a compreensão de como tem-se exercido a gestão escolar sociocrítica que assegure uma *práxis* pedagógica voltada para a garantia da qualidade do processo ensino-aprendizagem, ainda que concretizado pelo ensino remoto.

2. Desenvolvimento

No intuito de analisar a ação da gestão escolar a partir de um olhar investigativo, crítico e reflexivo, selecionou-se duas docentes participantes, atuantes nas áreas de Linguagens e Ciências Humanas, em duas instituições de ensino, uma pública e a outra privada, nos municípios de Rio Verde-GO e Montividiu-GO, para ouvi-las a respeito de suas experiências com a gestão escolar e organização do trabalho pedagógico. Para preservar o sigilo da identidade destas utilizamos ao longo do texto nomes fictícios, participante L (sigla PL) e participante CH (sigla PCH). As perguntas foram construídas por meio da análise crítica dos trabalhos de Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) e Veiga (1998), acerca da organização e gestão escolar participativa e a elaboração adequada do Projeto Político Pedagógico. Foram apresentadas, sequencialmente, conforme dispostas abaixo:

1) Se a educação de qualidade é o objetivo da escola, de que maneira o planejamento do trabalho pedagógico tem sido feito para alcançá-lo, tendo em vista o quadro pandêmico?

2) A autonomia dos discentes é uma temática fortemente salientada no meio educacional. Em sua opinião, os estudantes tem exercido sua autonomia no ensino remoto? Explique.

3) Se a educação é direito de todos, dever da escola e da família, é possível ter um ensino de qualidade, sem a contribuição efetiva dos responsáveis do discente, em particular na circunstância pandêmica? Discorra a esse respeito.

4) Como você qualifica a inter-relação entre a escola e órgãos superiores, por exemplo: Secretaria Municipal/Estadual de educação? Desta forma, respectivas reuniões entre estes órgãos, tomada de decisões, elaboração de legislações e documentos são feitas de forma democrática? Essa parceria tem se efetivado na pandemia?

5) Durante a construção do Projeto político pedagógico (PPP) da instituição que você atua como docente, os estudantes, professores, coordenadores, secretários, técnicos, equipe de limpeza, conselho de pais e diretor tem participação na constituição do PPP ?

6) Você acredita que durante o processo de produção do PPP, foi levado em consideração questões estruturais da escola, realidade vivenciada pelos discentes e articulado com o compromisso sociopolítico da população?

7) Para você, qual a relevância da gestão e organização escolar na formação sociocrítica dos estudantes?

8) Na sua opinião, como avalia a participação do corpo docente em decisões político-pedagógicas, envolvendo o currículo, PPP e o compartilhamento de metodologias e relatos de experiência em sala com os colegas professores?

9) A gestão escolar tem o objetivo de promover os meios para se alcançar o objetivo do ensino: a formação *omnilateral* do discente. Como avalia o seu papel nessa gestão, em particular na pandemia de coronavírus?

10) De que maneira analisa a gestão democrática no ensino brasileiro, de acordo com a situação atual da pandemia da COVI-19?

Devido aos impactos trazidos pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), e do necessário distanciamento social, orientado pela Organização Mundial de Saúde/OMS em 11 de março de 2020, conduziu-se a entrevista de modo assíncrono, os questionamentos foram enviados via comunicação on-line (WhatsApp e e-mail). As respostas obtidas correspondem às vivências das participantes na educação básica em dois municípios do Estado de Goiás, Rio Verde e Montividiu, e suas ponderações pertinentes à gestão escolar e organização do trabalho pedagógico. A análise dos dados foi ancorada em Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), Veiga (1998), Godoi et al. (2020), Lima (2020) e Libâneo (2003).

2.1 Planejamento docente para a formação do aluno na Pandemia

Tendo como base a relevância de uma instituição bem administrada, a qual corrobora os fatores organizacionais, operacionais, pedagógico-didáticos, resultando em um desempenho efetivo dos professores e discentes (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2003), e considerando o ambiente

pandêmico da COVID-19, perguntou-se a PL e a PCH de que maneira o planejamento é realizado, visando o desenvolvimento dos estudantes. Ambas responderam que o foco é promover um ensino dinâmico, ativo, no qual faz-se uma ponte entre o conteúdo ministrado em sala e a realidade do estudante, frente à familiaridade com as ferramentas e tecnologias digitais.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), no intuito de promover uma situação de ensino-aprendizagem significativa e satisfatória, necessita-se de docentes capacitados, que desenvolvam um planejamento com objetivos bem definidos e compreensíveis. De igual modo, com clareza dos conteúdos a serem abordados, sejam estes explícitos ou implícitos nos planos de ensino e aula, empregados por metodologias e procedimentos cativantes, dinâmicos e ativos, conveniente ao nível de aprendizagem dos estudantes, e com processos avaliativos contínuos e formativos, realizados ao longo do processo de construção dos saberes e aprendizagens.

O planejamento fica comprometido como consequência da fragilidade de muitos docentes para atuarem com as tecnologias digitais, e a ausência de formação continuada não ofertada pelos órgãos competentes (governamentais e educacionais), assim como pelo não acesso por muitos estudantes às ferramentas tecnológicas: celulares, computadores etc.

2.2 Autonomia do aluno

Na pergunta seguinte foi questionado se a autonomia dos alunos tem sido alcançada, uma vez que a formação escolar visa este objetivo. PL percebeu que a crise pandêmica impôs aos alunos a necessidade de serem autônomos. As docentes, porém, reconheceram que essa é uma dinâmica contínua, não circunstancial, e apontaram duas soluções: deve-se estimular os alunos à emancipação desde a educação infantil, e ter nesse processo de formação o apoio da família.

Considerando este novo formato de aula que a circunstância pandêmica impôs, por não ocorrerem em ambiente presencial, os alunos tiveram os horários e os conteúdos flexibilizados (GODOI et al. 2020). Deste modo, os alunos possuem mais liberdade e a necessidade da autonomia (LIMA, 2020). Este hábito da busca por autonomia com os estudos, via pesquisa e procedimento investigativo, deve ser incentivado desde os primeiros anos escolares. Entretanto, a escola não realiza suas ações pedagógicas isoladamente, necessita-se de uma rede compartilhada de apoio e parceria, tanto do poder público, como das famílias.

2.3 A inter-relação entre o ensino ofertado pela escola e os familiares

Desta forma, interrogou-se a respeito da possibilidade de haver educação sem o apoio da família. As duas discentes foram categóricas: não. PL levantou o argumento que se não houver o apoio familiar, os professores, dentro de suas possibilidades, deveriam tentar contornar a situação. Deste modo, as professoras compreendem que a escola, enquanto aquela que educa, sofre influências sociais, econômicas e políticas (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2003). Assim, também é relevante ter parcimônia para não ocorrer a responsabilização e culpabilização dos docentes perante os desafios apresentados no percurso educativo escolar formal.

Acompanhar o processo investigativo, por mecanismo de estudos e pesquisas extraescolares é fundamental para a consolidação das aprendizagens. Tanto as crianças como os adolescentes necessitam de suporte, estímulo e apoio para a condução dos estudos fora do recinto escolar. Aliar o cuidado, apoio e fortalecimento afetivo, psíquico, social e educacional contribui para o êxito da construção de conhecimentos. Essa é uma realidade a ser considerada, haja vista que muitas famílias por não possuírem formação escolar/acadêmica, ou por não disponibilizarem de tempo, devido ao trabalho de longa jornada, não conseguem acompanhar devidamente seus filhos no processo de estudos.

2.4 Relação entre as diretrizes educacionais e a instituição escolar - atuação hegemônica ou democrática?

Questionou-se acerca do diálogo entre órgãos superiores e as instituições escolares em decisões administrativas e organizacionais e, de que modo esta relação se desenvolve, ou seja, se é democrática ou hegemônica. As docentes apresentaram pontos de vistas antagônicos: PCH pondera que houve uma grande melhora a partir da Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e a reorientação curricular em meados de 2004, o que possibilitou uma ação mais democrática entre as instâncias envolvidas, de modo que a participação fora ampliada.

Por sua vez, PCH relata que alguns docentes se sentem inferiorizados para posicionarem-se, o que reflete na percepção de que “tudo vem de cima para baixo”. Para a professora PL, o processo ainda não foi consolidado, haja vista uma resistência entre a comunicação, de modo que a teoria se distancia da prática, cujo interesse fixa-se apenas na obtenção de dados, contrapondo a compreensão da *práxis* pedagógica. Portanto, constata-se que a escola depende das instituições parceiras, dos sistemas econômicos, das relações de poder estabelecidas por governos, entre União, Estados e Municípios. Por meio desses, e das legislações vigentes, os currículos e organização escolar são delineados, logo são atravessados por uma significação sócio-política influente nas ações desenvolvidas nas escolas. Assim, é de grande relevância que os docentes estejam cientes das influências das políticas públicas e governamentais no sistema de ensino, que podem influenciar nas atitudes tomadas nas escolas, salas de aulas, decisões administrativas e pedagógicas (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2003).

O papel dos gestores escolares centra-se em promover o bom funcionamento da escola, orientados por normativas e diretrizes, a partir das quais o colegiado deve se guiar e, principalmente, cabe aos gestores repassarem, socializarem documentações, informações e regimentos a todos os membros da equipe escolar (Ibid.). Em alguns casos, esta comunicação não é feita

adequadamente, tendo por desdobramento que durante a tomada de decisões, e construção de normativas e regimentos, os interesses coletivos não são valorizados, e, além disso, a instituição é isolada nestes processos, cujas determinações são apenas repassadas e não problematizadas por todos, o que corrobora para a hegemonia das diretrizes educacionais inócuas (Ibid.). No intuito de compreender estas diferenças, a escola não deve se posicionar de forma hierárquica, e sim, buscar construir sua autonomia com contornos dialógicos e coletivos entre seus pares, aspirando estabelecer uma gestão participativa e democrática de modo efetivo. LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2003).

2.5 Construção do Projeto político pedagógico PPP - Participação da equipe escolar e sociedade:

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) o planejamento e a organização escolar são parte dos elementos constitutivos que visam as ações para atingir os objetivos escolares. O PPP tem como princípio a organização escolar via um projeto organizado em objetivos, pensando todas as especificidades e demandas de uma determinada instituição escolar. Neste sentido, sublinha-se a relevância da participação da equipe escolar na elaboração do PPP, pois cada ator social na escola apresenta sua percepção, compreensão e leitura de mundo. Percebe-se que nem todos participam de forma direta e ativa na elaboração do documento, no entanto, a participação indireta da equipe, com a realização de reuniões, por exemplo, abre itinerários para a consolidação das parcerias coletivas no âmbito escolar. A professora PCH argumentou que: *“Esses segmentos sentem-se valorizados e ouvidos quando participam das reuniões e decisões da escola”*. Com isso, destaca-se a importância da participação de toda a equipe escolar no desenvolvimento do PPP, mesmo que de maneira indireta.

2.6 Construção do Projeto político pedagógico (PPP) - Aspectos a serem analisados:

De acordo com Veiga (1998), esta compreende o PPP como uma ferramenta geral de organização escolar, de modo que é influenciada por fatores básicos, tais como: igualdade, qualidade de ensino, liberdade, diversidade cultural, inclusão, gestão democrática e valorização do magistério. Assim, caracteriza-se como um instrumento de luta, contrário a fragmentação do trabalho pedagógico, desenvolvido de forma rotineira e burocrática, por uma gestão centralizada e autoritária (VEIGA, 1998). Nesta questão, PCH e PL defendem um denominador comum: o planejamento realizado a partir da realidade palpável do aluno, tendo como base os pontos positivos e superação dos pontos negativos, ainda que em ocorrência da pandemia de coronavírus. Para tanto, é de grande relevância a análise da estrutura organizacional, no ponto de vista pedagógico e administrativo, tendo em vista como a relação entre estas estruturas se efetua (Ibid.). Além disso, avalia-se também a construção de projetos e ações para superar os princípios de uma gestão burocrática, prejudicial para formar cidadãos sociocríticos, capazes de modificar ou transformar a realidade social (Ibid.).

2.7 Gestão e organização escolar - Formação sociocrítica dos estudantes

A escola tem como objetivo garantir aos estudantes o desenvolvimento de habilidades físicas, cognitivas e afetivas dos estudantes, através do processo de ensino-aprendizagem que englobam conceitos, habilidades, atitudes e valores, no intuito de formar cidadãos conscientes e críticos (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2003). Assim, a finalidade da instituição depende das parcerias entre o corpo docente e administrativo, deve-se estabelecer uma boa relação entre a gestão e organização escolar, a qual propicie aparatos para os fins do trabalho docente, por meio

de procedimentos didático-pedagógicos adequados, possibilitando uma melhor qualidade de ensino ao público alvo (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2003). Desta forma, PCH reconhece a gestão escolar como “o sustentáculo da escola”, tendo em vista que uma gestão democrática, de qualidade, fomenta o andamento do processo e, por sua vez, gera melhoras significativas no “cotidiano escolar”, o mesmo é defendido por PL.

2.8 Papel do professor em decisões institucionais - Para além da docência

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), a escola é o principal *locus* de trabalho docente, espaço em que os docentes compartilham seus conhecimentos, saberes, experiências na área educacional e, suas competências pessoais e profissionais, formando uma equipe coletiva, a qual atua de forma ativa na organização do trabalho escolar, de acordo com a finalidade da instituição. Desta maneira, a organização da escola dá-se em função da dinâmica entre a estruturação de ideias e práticas destinadas aos docentes e discentes, e aos sujeitos ativos no processo, os quais contribuem para a definição de objetivos e na formulação do PPP (Ibid.). No entanto, ainda há muitas instituições que excluem o posicionamento do professor, ficando esses restritos apenas à atividade de docência (Ibid.). Esta problemática pode ser superada ao adotar práticas participativas, em que os sujeitos aprendam com as situações vigentes a terem maior contato com os colegas, e comunidade escolar, estabelecendo debates relevantes ao ensino, metodologias e inovações. Além de participar dinamicamente na construção do PPP, fomentando a construção de uma comunidade de aprendizagem, democrática, onde a organização se sucede como um espaço de troca de significações, conhecimentos e de atitudes entre as pessoas (Ibid.).

Nas vivências de PCH e PL, essas relatam que assumem participações positivas, de modo que as docentes são amplamente acolhidas em seus posicionamentos e, principalmente, na elaboração do PPP, sendo respeitadas em suas demandas e

colaborações. A contribuição é visível nos objetivos da escola, filosofia e metodologias adotadas, além de debates e ações relevantes para melhoria da gestão e organização como um todo.

2.9 Gestão Escolar e o papel do professor:

Para a docente PCH, a democratização do ensino iniciou-se a partir das eleições para diretor e da descentralização do poder diretivo, o que corrobora para uma gestão menos autoritária e burocrática. No caso da docente PL, esta reitera a relevância da gestão escolar, a fim de alcançar os resultados almejados na qualificação da relação de vivência do ambiente escolar por todos os sujeitos. Considerando essa descentralização do poder escolar, as decisões passam a ser participativas, assim cada professor e demais integrantes da escola (técnicos administrativos, auxiliares em segurança, limpeza etc.) exercem seu papel para a gestão escolar. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) entende que para que a gestão escolar democrática funcione efetivamente os professores devem desempenhar suas responsabilidades de docência e da produção de conhecimentos, ou seja, precisam atuar efetivamente para sua conquista e manutenção.

As participantes, PL e PCH, ressaltaram que no período pandêmico o professor é o elo principal entre os alunos e membros da gestão, seja coordenação ou direção, pois a proximidade afetiva, oportunizada por encontros síncronos, quando estes ocorrem, favorece essa troca e experiência social.

2.10 Visão acerca da gestão democrática escolar na pandemia:

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) concebe a escola como uma comunidade de aprendizagem na qual os professores estão abertos à reflexão e à ação, compartilham entre si metodologias, conhecimentos, experiências. Partindo dessa dinâmica escolar orgânica, não hierárquica, nem autoritária, se estabelece uma gestão democrática ou participativa.

A conjuntura trazida pela pandemia do coronavírus, mais do que nunca, desperta para a necessária efetivação de uma gestão participativa, por isso buscou-se questionar ambas as participantes acerca da visão que estas possuem acerca da gestão democrática à vista do ambiente atípico decorrente da pandemia. As respostas das discentes foram semelhantes mostrando que entendem a escola e os professores como uma comunidade, e que somente o trabalho educativo, colaborativo e coletivo pode garantir uma gestão democrática a favor do processo de ensino de qualidade, e de uma aprendizagem significativa.

3. Considerações Finais:

Ao longo destas análises, observou-se a relevância da gestão escolar a partir do viés democrático e participativo, no intuito de modificar e transformar a educação, ao oferecer um ensino de qualidade, destinado à formação sociocrítica dos estudantes. No entanto, o percurso expressivo para a concretização da democratização escolar está em construção, de modo que ainda persistem dificuldades e mazelas originárias da gestão burocrática, centralizada e autoritária, que perdurou por muitos anos na realidade educacional brasileira, e ainda dissemina seus resquícios, devendo haver reinvenções cotidianas. Por fim, o diálogo e as experiências relatadas pelas docentes colaboradoras possibilitaram a análise entre a teoria que versa sobre a gestão escolar e a *práxis* pedagógica no ensino básico, de igual modo possibilitou refletir a respeito de alguns impactos ocasionados pela pandemia da COVID-19 na educação.

Referências:

GODOI, Marcos; KAWASHIMA, Larissa Beraldo; GOMES, Luciane de Almeida; CANEVA, Christiane. O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores

universitários de Educação Física, **Research Society and Development**, v. 9, n. 10, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 8ª. Ed., São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Fernanda Barboza de. Ensino remoto em tempos de Covid-19: percepções de alunos do curso de Letras. **Palimpsesto-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 19, n. 34, p. 60-78, dez de 2020.

VEIGA, I., P., A. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva, **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**, p. 11-35, Papirus, Campinas, 1998.

O Sociointeracionismo de Vygotsky no planejamento do currículo integrado

Lilian Gobbi Dutra Medeiros
Márcia de Souza Oliveira Paes Leme Alberto
Elisângela Ladeira de Moura Andrade
Léia Adriana da Silva Santiago

1. Introdução

As teorias da aprendizagem contam com importantes pesquisadores do desenvolvimento humano, visando à explicação dos processos de aprendizagem. Historicamente, tais teorias foram classificadas como inatistas¹⁹, ambientalistas²⁰ e interacionistas. Dentre elas, as teorias interacionistas são as mais aceitas hoje, no campo da educação.

De acordo com o interacionismo, os indivíduos se desenvolvem e aprendem a partir da sua interação com o meio. Sob esse ponto de vista, aquilo que é deixado de lado pelo inatismo, as questões sociais, culturais, políticas e históricas que compõem o ambiente externo, é fundamental para o processo de

¹⁹ Inatismo refere-se às teorias que consideram apenas fatores internos ao indivíduo no processo de aprendizagem, como os fatores genéticos. Essa linha de pensamento exclui qualquer tipo de fator externo como promotor de aprendizagem, como as relações sociais e os estímulos diversos do meio.

²⁰ Ambientalismo refere-se às teorias que consideram apenas os fatores externos ao indivíduo no processo de aprendizagem, desconsiderando os processos de maturação biológica, mental ou emocional. As teorias behavioristas seguem esse pensamento, pois atribuem aos estímulos externos a capacidade de condicionar os indivíduos e promover a aprendizagem.

aprendizagem. De maneira similar, o que os teóricos ambientalistas desconsideram, ou seja, os processos internos do indivíduo, desde as questões biológicas até os aspectos motivacionais, são também levados em conta na corrente interacionista, representada principalmente por Vygotsky.

O interacionismo sócio-histórico-cultural, proposto por Vygotsky e largamente investigado e aplicado no meio educacional, explica o desenvolvimento dos processos mentais a partir das relações do homem com a sociedade, em todos os seus aspectos constitutivos. De acordo com essa corrente, o indivíduo está intimamente ligado ao mundo externo e essa relação é mediada pelos sistemas simbólicos, definidos por ele.

Nesse sentido, o professor é figura essencial no processo de mediação, pois representa o elo entre o aluno e o conhecimento disponível. Ora, se na escola o professor é quem vai mediar o aluno e aquilo que ele pode aprender, é possível pensar então no planejamento do professor como uma etapa determinante para a formação do indivíduo que se objetiva.

Considerando a intencionalidade pedagógica no ato de planejar os conteúdos, pode-se trazer à discussão as investigações sobre o currículo e o currículo integrado. Este, de acordo com as teorias críticas, é visto como uma ferramenta de poder, uma vez que os conteúdos selecionados determinam os sujeitos que se intenciona formar (MOREIRA; TADEU, 2011).

Portanto, o currículo integrado pode ser entendido como a expressão das possibilidades, no interior das escolas, de organização dos conhecimentos, visando à formação integral dos sujeitos em sua interação com a sociedade (RAMOS, 2017). Assim, coloca-se, para fins de discussão, neste estudo, a seguinte pergunta: qual a relação entre o sociointeracionismo de Vygotsky e o currículo integrado?

Inicialmente, foi feito um estudo sobre a teoria sociointeracionista de Vygotsky, de acordo com a visão de Marta Khol de Oliveira (1991). Na sequência, foram conduzidas leituras de publicações diversas sobre a teoria de currículo e currículo

integrado. Textos considerados relevantes e com possíveis interações com a teoria vygotskyana do sociointeracionismo foram selecionados para a construção do texto.

2. Vygotsky e o sociointeracionismo

Vygotsky foi um grande estudioso das funções psicológicas superiores. Em outras palavras, debruçou-se sobre a investigação dos processos mentais superiores, que são os mecanismos que envolvem o controle consciente das ações. De acordo com sua teoria, a capacidade de agir intencionalmente é o que difere o ser humano dos outros animais. Oliveira (1991) traz, como exemplo, a seguinte ilustração: um animal pode aprender a acender a luz de um cômodo, mas não será capaz de escolher não acender a luz, caso perceba que há uma pessoa dormindo nesse cômodo, diferentemente do ser humano.

Para compreender as concepções de Vygotsky, é fundamental entender o conceito de mediação. Trata-se de uma intervenção intermediária entre o estímulo e a resposta numa relação entre os organismos e o meio. Para Vygotsky, a relação do ser humano com o mundo é uma ação mediada e não direta. Essa mediação, segundo ele, é feita através de dois elementos: os instrumentos e os signos (OLIVEIRA, 1991).

Oliveira (1991) explica que o valor dado por Vygotsky aos instrumentos na atividade humana é fruto da influência dos postulados marxistas. Isso porque a teoria vygotskyana busca compreender o homem, por meio da investigação da sua origem e desenvolvimento, tendo o trabalho como o processo básico que o diferencia como espécie. Através do trabalho, o homem transforma a natureza ao mesmo tempo em que se transforma, desenvolvendo atividades coletivas, ou seja, as relações sociais e também criando e utilizando instrumentos.

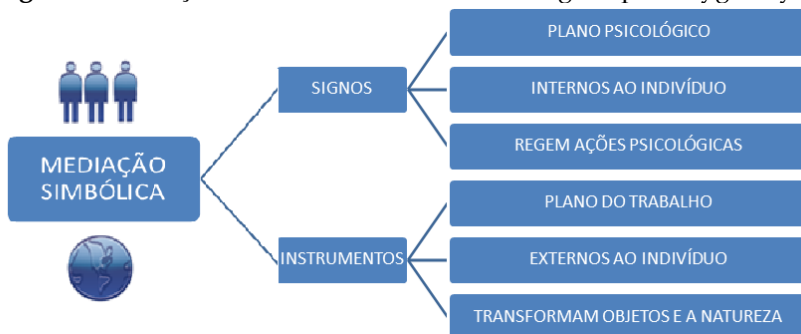
Vygotsky aceita que outros animais também façam uso de instrumentos, como os chimpanzés que usam galhos para alcançar alimentos, mas o fazem de forma rudimentar. Embora seja uma

forma de mediação entre os animais e os objetos, Vygotsky entende que seja de natureza diferente da mediação por instrumentos humanos, pois os animais não criam instrumentos de maneira deliberada nem os guardam para uso futuro. Além disso, também não transferem esses instrumentos como conquistas para os outros membros do grupo social. Isso significa dizer que os animais podem transformar o seu ambiente em um dado contexto, mas não o fazem como um processo histórico-cultural, assim como o homem (OLIVEIRA, 1991).

O instrumento é elaborado pelo homem para cumprir determinada função. Podemos tomar, como exemplo, o lápis, utilizado para escrever; um machado, que corta mais que a mão humana; ou instrumentos mais modernos, como os computadores e aparelhos celulares. Cada instrumento apresenta, portanto, uma função e o modo de utilização desenvolvido ao longo da história do trabalho coletivo. Dito isso, Vygotsky explica que o instrumento é um objeto social e media as relações entre o indivíduo e o mundo (OLIVEIRA, 1991).

A outra forma de mediação da relação dos indivíduos com o meio, de acordo com Vygotsky, é o signo, que se apresenta de forma similar ao instrumento, porém, no plano psicológico, conforme a Figura 1.

Figura 1: A relação entre os instrumentos e os signos para Vygotsky



Fonte: Elaborada pelas autoras (2021).

Tanto os signos quanto os instrumentos atuam na mediação entre o homem e a natureza. No entanto, ao passo que o instrumento age no plano do trabalho, os signos agem no plano psicológico, sendo, por esse motivo, chamados por Vygotsky de instrumentos psicológicos. São elementos que representam outros objetos, por exemplo, as palavras.

Enquanto os instrumentos são externos aos indivíduos e provocam mudanças nos objetos e na natureza, os signos se voltam para dentro dos sujeitos e controlam ações psicológicas, auxiliando o homem em atividades mentais, como lembrar, comparar, escolher, relatar, etc.

Vygotsky traz também o conceito de sistema simbólico, que organiza os signos em estruturas complexas. Os sistemas simbólicos são fundamentais para o desenvolvimento dos processos mentais superiores e evidenciam a necessidade e importância de o homem se relacionar socialmente. O principal exemplo desse conceito é a linguagem, que é o sistema simbólico básico, comum a todos os homens (OLIVEIRA, 1991). A fase da vida dos bebês em que eles aprendem a falar, por exemplo, é marcada por uma grande mudança da sua percepção do mundo e inúmeras descobertas. Já o analfabeto, desprovido do domínio da língua escrita, tem essa visão de mundo limitada, o que irá impactar nos seus processos mentais de desenvolvimento.

Dessa forma, os signos não permanecem isolados, referentes às representações avulsas de objetos reais, muito menos de uso exclusivo de indivíduos particulares. As diversas representações do real se articulam nos sistemas simbólicos, sendo compartilhados entre grupos sociais. Isso significa que os sistemas simbólicos são dados socialmente e servem como um filtro, por meio do qual o homem vê e opera o mundo (OLIVEIRA, 1991).

3. Do currículo ao currículo integrado

A origem das discussões sobre o currículo como objeto de pesquisa está na universalização escolar no início do século XX, em alguns países da Europa e nos Estados Unidos. Ao longo desse período, várias teorias sobre o currículo foram construídas, de acordo com as diferentes visões acerca da educação, passando pelas teorias tradicionais, as teorias críticas e as pós-críticas (LOTTERMANN; SILVA, 2016).

Preocupações como 1) os objetivos educacionais da escola, 2) as experiências que devem ser oferecidas, 3) como organizar essas experiências, 4) como avaliar e medir os resultados são comuns a todas as teorias. No entanto, as teorias críticas e pós-críticas ampliam o campo da problematização em torno do currículo, possibilitando pensar nas contradições e tensões entre educação e trabalho.

Para Silva (2007), as teorias críticas do currículo nos levam a aprender que o currículo é um espaço de poder, sendo que ele carrega as marcas das relações de poder. Em outras palavras, o nosso contexto curricular é, definitivamente, uma extensão da sociedade capitalista e cuida de reproduzir as relações sociais e culturais (Silva, 2007).

Tomando como referência as considerações feitas por Silva (2007) e Lottermann e Silva (2016), pode-se afirmar que a delimitação do que deve ser ensinado não é exatamente o cerne da questão a respeito da organização curricular, mas sim o projeto que se tem para as pessoas que se quer formar. Em outras palavras, a escolha de determinado currículo escolar está diretamente ligada

“a um projeto de ser humano e de sociedade que se deseja construir e consolidar” (LOTTERMANN; SILVA, 2016, p. 18).

Podendo ser considerado um território político, o currículo transmite a ideologia das classes dominantes, sendo, portanto, a “reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista” (SILVA, 2007, p. 148). Sendo assim, os saberes considerados válidos pela classe dominante são aqueles que se incluem no currículo. É possível entender que as forças dominantes, além de terem em mãos o controle dos aparelhos de hegemonia (a exemplo da mídia), que promovem relações de alienação e exclusão, determinam também o currículo, direcionando-o para o tipo de ser humano e sociedade que lhes é interessante (FRIGOTTO, 2008).

Considerando a formação humana integral e a temática do currículo integrado, que deve superar a divisão da escola dual, entender o currículo como uma ferramenta de dominação do capitalismo e um “documento de identidade” (SILVA, 2007, p. 150) leva a uma preocupação ainda maior em estudá-lo e compreender a dinâmica que envolve a sistematização dos saberes que serão repassados aos alunos. Nesse contexto, o currículo integrado insere-se “no campo das teorias críticas de currículo” (LOTTERMANN; SILVA, 2016, p. 22) e tem origem no pensamento socialista de formação unitária, omnilateral, que forma o ser humano nas suas várias dimensões – física, mental, cultural, política, intelectual, humanística (CIAVATTA, 2014).

Seguindo a mesma lógica de Silva (2007), quem discute sobre o currículo e sua função social, e colocando o autor como importante nome no campo da investigação sobre o currículo, Lopes e Macedo (2011), a partir dos vários significados que o currículo ganha ao longo da história, assumem que este se torna uma luta política, pelo sentido deste instrumento, juntamente com os conceitos de sociedade, justiça social e transformação social.

Para Lopes e Macedo (2011), o currículo também é um documento de identidade e defendem a ideia de que ele precisa ser um projeto emancipatório, o que vai ao encontro da formação integral que permeia este estudo. Para as autoras, “há múltiplas

demandas particulares da diferença, em contextos diversos, que disputam a possibilidade de se constituírem como um projeto emancipatório” (LOPES; MACEDO, p. 182).

Considerando o currículo como uma ferramenta de poder, é essencial a defesa de um currículo que integre as disciplinas de formação geral com as disciplinas de formação técnica profissional, sem que nenhuma delas seja mais beneficiada ou, ao contrário disso, fique em segundo plano. Para isso, é preciso que o currículo se pautem na formação integral do ser humano, para o pleno exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.

A elaboração de um currículo integrado, com vistas à formação de indivíduos em suas múltiplas dimensões, requer discussões anteriores ao próprio currículo. Nesse contexto, Lopes (2008) parte do que se entende por disciplinas. A defesa da integração curricular está relacionada de forma direta com as diversas formas de se entender as disciplinas escolares.

De acordo com a autora,

o que se entende por disciplina escolar, ou a lógica à qual se espera que a disciplina escolar seja submetida, condiciona o entendimento da integração. Por sua vez, as formas de compreensão das disciplinas escolares estão relacionadas às finalidades educacionais defendidas, sejam elas associadas aos interesses do mundo produtivo e da inserção social (no caso do currículo por competências), da formação na lógica dos saberes de referência (no caso do currículo centrado nas disciplinas de referência) ou, ainda, da criança e da sociedade democrática (no caso do currículo centrado nas disciplinas escolares) (LOPES, 2008, p. 79).

A organização do currículo de maneira integrada requer unir a formação cidadã à formação técnica, tecnológica e científica. Visa romper com a lógica clássica consolidada ao longo dos séculos, superar as tendências livrescas, conteudistas e academicistas que permeiam, há tempos, a esfera educacional no Brasil e no mundo e dividem os conhecimentos escolares em disciplinas isoladas. De acordo com Santomé (1998), essa fragmentação é um reflexo do mundo produtivo:

tanto os trabalhadores quanto os alunos (e, inclusive, professores) são impedidos de participar criticamente dos processos e da realidade, sendo que apenas poucas pessoas elaboram as diretrizes mercadológicas e escolares, de acordo com seus interesses.

O ponto de partida é então pensar que a integração curricular exige o esforço de se relacionar continuamente os conhecimentos gerais e os conhecimentos específicos, sob os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (MOURA, 2012). Isso significa eliminar a dicotomia entre as disciplinas de formação geral – matemática, história, ciências, língua portuguesa, etc. – e as disciplinas de formação profissional – específicas de cada curso, como Empreendedorismo, Segurança do Trabalho ou Instalações Elétricas, em curso técnico em Eletrotécnica, por exemplo. Dessa forma, a ideia é promover a compreensão da “realidade para além de sua aparência fenomênica” (RAMOS, 2005, p. 114).

Em defesa de uma proposta de integração, Ramos (2005) levanta dois pressupostos filosóficos para a sua organização. O primeiro é a concepção de que o homem é um ser histórico-social, que age na natureza, através do trabalho, para suprir suas necessidades. Dessa forma, o homem produz conhecimentos “como síntese da transformação da natureza e de si próprio” (RAMOS, 2005, p. 114). O segundo pressuposto é a concepção da realidade concreta como uma totalidade, resultado de múltiplas relações, que Santomé (1998) entende como compreensão global do conhecimento.

Do ponto de vista da organização do currículo integrado, Moura (2012) sugere partir de dois pontos cruciais, que devem ser pensados sempre sob os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura: 1) a definição das unidades curriculares com a seleção de conteúdos a serem trabalhados; 2) a definição das atividades integradoras, como aulas de campo, elaboração de projetos, construção de protótipos, iniciação científica etc.

De acordo com Ramos (2008), o termo currículo integrado pode ser explicado a partir de Santomé (1998) e remete a uma tentativa de compreender o conhecimento de maneira global, com maiores contribuições da interdisciplinaridade em sua construção.

Nesse sentido, o termo interdisciplinaridade tem origem na necessidade de transpor a ciência compartimentada, de maneira excessiva, e sem comunicação entre as diversas áreas do conhecimento. “A integração ressaltaria, por sua vez, a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares” (RAMOS, 2008, p. 20).

4. O sociointeracionismo e o currículo integrado

O sociointeracionismo de Vygotsky parte da ideia de que o homem se desenvolve enquanto se relaciona com o meio e com os outros seres, a partir de uma mediação. As questões sociais, históricas, políticas e culturais, ou seja, todos os aspectos do meio em que estamos envolvidos são levados em conta, de acordo com esse pensamento. O homem, então, aprende e se desenvolve, adquirindo conhecimentos novos, partindo do conhecimento que ele já possui.

Sobre isso, é possível discorrer sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vygotsky. Talvez um dos conceitos mais conhecidos da teoria da aprendizagem vygotskyana, a ZDP representa o conhecimento que pode ser adquirido pelo indivíduo, ligando o que ele chama de nível de desenvolvimento real ao nível de desenvolvimento potencial. O primeiro nível diz respeito aos conhecimentos e capacidades já adquiridas, enquanto que o segundo é determinado por conhecimentos e capacidades que o indivíduo ainda não possui, mas que são potencialmente atingíveis durante seu processo de maturação (OLIVEIRA, 1991).

Nesse contexto, o professor assume um papel primordial, que é atuar na ZDP, como mediador entre o aluno e o novo conhecimento. No entanto, antes de discutir a mediação que ocorre em sala de aula, existe a preocupação com a própria elaboração do currículo, a seleção de conteúdos e o projeto de ser humano que se quer formar. Levando em conta a ação intencional do ato de planejar o currículo, a teoria sociointeracionista parece ser bastante

presente (mesmo que não explicitamente) nesse processo, uma vez que considera os aspectos sócio-histórico-culturais, vitais pelas teorias críticas do currículo.

Isso posto, o currículo integrado, que se insere nas teorias críticas do currículo, poderá se beneficiar da teoria vygotskyana. Para isso, o professor e a equipe pedagógica envolvida na sua construção devem estar cientes de seu poder e tomar esse instrumento como uma ferramenta que pode ser de caráter transformador e emancipador.

Assim, o currículo integrado, sendo uma construção humana e social, poderá instrumentalizar o professor para a formação dos sujeitos, em sua mediação na ZDP dos alunos. O professor, nesse contexto, deve tomar o trabalho como princípio educativo e se preocupar com uma formação ampla dos sujeitos.

As relações sociais e de trabalho, para Vygotsky, são importantes para o seu desenvolvimento. De maneira similar, as leituras sobre a construção do currículo integrado levam para essa mesma direção. De acordo com importantes pesquisadores sobre o currículo integrado, este deve atuar tanto na formação dos sujeitos para o exercício da cidadania quanto na formação de conhecimentos para o mundo do trabalho.

Nesse sentido, o trabalho é um ponto comum entre essas duas teorias. Tanto para Vygotsky quanto para os estudiosos do currículo integrado, o trabalho difere o homem dos outros animais e faz com que ele transforme a natureza e, ao mesmo tempo, se transforme e evolua. É possível tomar, então, o sociointeracionismo de Vygotsky como importante pressuposto para o planejamento do currículo integrado.

5. Considerações Finais

Este estudo teve o objetivo de analisar o sociointeracionismo de Vygotsky e sua relação com o currículo integrado, por meio de um estudo bibliográfico. Através das análises realizadas, foi

possível estabelecer algumas contribuições da teoria vygotskyana e o planejamento do currículo integrado.

As leituras sobre o sociointeracionismo mostraram que Vygotsky concebe o conceito de mediação simbólica. Trata-se de uma intervenção intermediária entre o estímulo e a resposta numa relação entre os organismos e o meio. Para Vygotsky, a relação do ser humano com o mundo é uma ação mediada, e não direta.

O currículo integrado, enquanto construção humana e social, remete à ideia do sistema simbólico de Vygotsky, que vai mediar as relações professor-aluno, instrumentalizando esse professor para a formação dos sujeitos.

Além disso, o trabalho é um ponto comum entre o sociointeracionismo vygotskyano e o currículo integrado. Como foi dito, tanto para Vygotsky quanto para os estudiosos do currículo integrado, o trabalho difere o homem dos outros animais e faz com que ele transforme a natureza e, ao mesmo tempo, se transforme e evolua.

Portanto, é possível tomar o sociointeracionismo de Vygotsky como elemento importante para o planejamento do currículo integrado, quando considera importantes as questões sociais, culturais, políticas e históricas, em que se insere o mundo do trabalho.

6. Referências

CIAVATTA, M. Ensino Integrado, a Politecnicia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, v. 10, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. p.41-62, set. 2008. ISSN 1982-3010. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>>. Acesso em: 11 mar. 2020.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

LOTTERMANN, O.; SILVA, S. P. A gênese do currículo integrado: referências teóricas e suas implicações políticas, epistemológicas e sociais.

In: Hames, Clarinês; Zanon, Lenir Basso; Pansera-de-Araújo, Maria Cristina. (Org.). **Currículo integrado, educação e trabalho**. 1.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016, v. 1, p. 17-35.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, D. H. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 7, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6702>. Acesso em: 20 out. 2019.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 1. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

RAMOS, M. N. **EnTECI 2016: Currículo Integrado - Concepções e práticas**. 2017. (2h21min53s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nQUOIK1P9bU&t=4733s>. Acesso em: 29 mai. 2020.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Secretaria de Educação do Estado do Paraná, Paraná, p. 1-30, mai. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmij.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em 10 mar. 2020.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

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

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

A inter-relação da Ciência e corporeidade na Educação Física nas vozes dos professores na escola do campo

Carolina Nascimento de Jesus
Rosenilde Nogueira Paniago
Patrícia Gouvêa Nunes

1. Introdução

O presente texto resulta de pesquisa desenvolvida no Programa do Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Foi desenvolvida em uma escola no e do campo em face da experiência no magistério das pesquisadoras neste espaço. O termo no campo refere-se a uma proposta para o trabalho na escola localizada na área rural e o do campo significa que a proposta atende às singularidades socioambientais, culturais e econômicas das crianças, dos jovens e dos adultos que vivem e sobrevivem no espaço do campo.

No cenário da pesquisa, consideramos que o ensino de Ciências e de Educação Física no ensino fundamental se revela como importante componente curricular para proposta de uma didática contextualizada e inter-relacionada entre si, para que possa atender às necessidades atribuídas ao processo educativo. Logo, o objetivo da pesquisa foi investigar a percepção dos professores das escolas do campo sobre a inter-relação do ensino de Ciências e corporeidade na Educação Física nos anos finais do ensino fundamental. Este que, por sua vez, desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: Investigar como ocorrem as inter-relações entre o ensino de Ciências e corporeidade na Educação

Física; desenvolver um produto educacional, com vistas a inter-relacionar o ensino de ensino de Ciências e Educação Física, por meio de diferentes estratégias didáticas.

A corporeidade na aprendizagem implica uma compreensão na relação corpo – aprendizagem – cultura, através do diálogo epistemológico entre as ciências sociais e humanas ou ciências da educação. Deve-se superar a instrumentalização e a compreensão da corporeidade, como princípio epistemológico, capaz oportunizar novos significados à cognição e modificar os objetivos educacionais e sociais (LÓPEZ-IBOR; ALIÑO, 1974).

Nessa direção, a proposta desta pesquisa consistiu em identificar as possibilidades na inter-relação entre o ensino de Ciências e corporeidade na Educação Física, de modo a perceber como ocorrem, e, posteriormente, desenvolver um produto educacional, com vistas a propor ações pedagógicas de inter-relação no ensino de ensino de Ciências e de Educação Física. Para tanto, a pesquisa foi conduzida pelas seguintes questões: O que dizem os professores das escolas do campo sobre a inter-relação da Ciências e corporeidade na Educação Física? Os professores realizam uma inter-relação entre o ensino de Ciências e Corporeidade na Educação Física? Como ocorre essa inter-relação entre Ciências e Corporeidade na Educação Física?

Assim, no presente texto, serão apresentados os resultados parciais desta investigação, cujo recorte tem como foco apresentar as vozes dos professores, e, para tanto, o texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, faremos uma breve reflexão sobre alguns elementos teóricos que deram suporte à pesquisa, para, em seguida, elucidar a metodologia utilizada na pesquisa e, por fim, analisarmos as vozes dos professores das escolas investigadas.

2. Breve reflexão sobre alguns elementos teóricos que deram suporte à pesquisa

Ao abordarmos o processo ensino-aprendizagem em uma escola localizada no campo, defendemos uma proposta pedagógica

vinculada à realidade das famílias que vivem neste espaço. Para Caldart (2004), os movimentos de luta pela escola do campo é um esforço da população, por políticas públicas que, de fato, garantam o direito, acesso, e permanência à educação, seja ela na cidade ou no campo. Por sua vez, para Paniago (2008), o movimento social de luta no campo representa uma ressignificação da consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade do indivíduo enquanto ser humano. Nessa direção, esforços têm sido direcionados aos movimentos sociais para que as propostas curriculares da escola do campo sejam (res)significadas e o ensino-aprendizagem contemplem as singularidades dos jovens, das crianças, e adultos que vivem neste espaço.

Assim, é imprescindível que os professores sejam preparados na formação inicial para a atuação nos diversos processos e modalidades educativas, e, sobretudo, que aprendam a mobilizar diversos saberes de modo a contemplar as necessidades de aprendizagens dos alunos da escola no/do campo. Nesse sentido, Tardif et al. (1999) enfoca que o conhecimento profissional é adquirido, na maioria das vezes, na universidade, que prevê um título, conhecido também como diploma. Contudo, é no campo profissional que os saberes da docência vão se aprimorando. Além do mais, temos que ter em conta, que nem todos cursos de graduação contemplam em suas propostas formativas, a educação no e do campo.

Neste processo, a articulação entre teoria-prática poderá contribuir na formação do professor/pesquisador de forma contínua e coletiva, utilizando a prática pedagógica como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica. Com isso, a profissão vai sendo construída à medida que o professor articula o conhecimento teórico-acadêmico, a cultura escolar e a reflexão sobre a prática docente. Assim sendo, o professor aprende a partir da prática, contudo, é preciso reconhecer que os currículos de formação de professores, tanto inicial, como continuada ainda *não* favorecem a articulação entre a formação teórica e prática, sendo fundamental que os professores continuem em processo de formação continuada

constante, afinal, os saberes da docência necessitam acompanhar os intensos movimentos de mudanças sociais, educacionais, da ciência e das tecnologias.

A respeito dos saberes necessários à docência, Tardif et al. (1999) destaca diversos tipos de saberes (das disciplinas, curriculares, profissionais e da experiência) como integrantes da prática docente, sendo que a diferença estaria na relação do professor com cada um deles. “[...] E, por meio dos saberes da experiência, os docentes se apropriam dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e profissionais” (Ibid., p. 8). Nesta linha de raciocínio, qualquer que seja a área de conhecimento de formação, é fundamental que os professores possam aprender a partir da prática, contudo, é preciso reconhecer que os currículos de formação de professores, tanto inicial como continuada ainda não favorecem a articulação entre a formação teórica e prática.

Assim, do ponto de vista do Ensino de Ciências e Educação Física, faz-se necessário que os professores estejam em constantes processos formativos para que desenvolvam práticas inovadoras, com vistas a formação de estudantes com postura ativa e crítica.

Dentre os aspectos considerados relevantes no ensino de Ciências, Fumagalli (1998) e Carvalho *et al.* (2009) sinalizam a necessidade de uma abordagem que possua um valor social e que, ao apresentar os conteúdos, sejam valorizados os conhecimentos prévios do indivíduo, no qual, vai se ensinar. Por sua vez, Demo (1998) aponta que, para educar para a pesquisa, é importante incitar os alunos a atitude de pesquisar. A pesquisa, como princípio educativo, promove, no aluno, a aprendizagem, o questionamento e a atitude crítica diante de situações de sua realidade.

Nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016), são indicadas a importância de os estudantes participarem de discussões acerca de temáticas ambientais, de saúde e manutenção da vida, sendo primordiais os conhecimentos éticos, políticos, culturais e científicos. É suscitada a formação integral, sobretudo, com o letramento científico que “envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social

e tecnológico), mas também de transformá-lo com base em aportes teóricos e processuais das Ciências” (BNCC BRASIL, p. 321, 2016).

Assim, espera-se que os alunos possam apresentar uma nova percepção sobre o mundo, que trilhem práticas conscientes, voltadas para princípios da sustentabilidade e do bem comum. Ainda, a BNCC (BRASIL, 2016) destaca ser necessário que os alunos sejam instigados a propor situações de aprendizado desafiadoras que possam reconhecer e valorizar a diversidade social e as constituições de processos investigativos.

Quanto à Educação Física, destaca-se que, após a década de 1980, os professores foram instigados a trabalhar com propostas inovadoras no ambiente escolar, sendo suscitados a superar o desenvolvimento restrito de conteúdos tradicionais, tais como os quatro esportes coletivos, avançando para o desenvolvimento da cultura corporal, que ultrapassam os conhecimentos relacionados ao corpo e a cultura corporal do movimento, em si, como a ginástica, a dança, a capoeira, as lutas, os jogos e brincadeiras, entre outros conteúdos deixados em segundo plano ao longo da história da Educação Física na escola. Soares *et al.* (1992).

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. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo; nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório.

Por fim, a Educação Física preocupa-se com a formação integral das pessoas. Nesta perspectiva, cabe ao professor trabalhar os vários aspectos sociais em suas aulas, despertando, assim, o aluno para o verdadeiro valor da educação. “O objetivo da escola e do professor é formar pessoas inteligentes, aptas para desenvolver o máximo possível, suas capacidades mentais sejam nas tarefas

escolares, seja na vida prática através do estudo das matérias de ensino” (LIBÂNEO, 1994, p. 105).

Do ponto de vista da corporeidade, destaca-se que a relação entre o corpo (matéria) e a alma/espírito e do corpo e a mente vai apresentando uma imagem convexa em um espelho. Assim, o corpo tem sido relacionado a uma perspectiva humana predominantemente relacionado a corporeidade. No ser humano, a corporeidade é que nos permite ‘ser’ e ‘estar no mundo’ (MERLEAU-PONTY, 2006).

A corporeidade, nesta perspectiva, filosófica parte da ideia de que o corpo é o sujeito da cultura – base existencial e não um objeto a ser estudado, relativamente, à cultura. Ao longo desses discursos filosófico-pedagógicos, o corpo é situado como um lugar de códigos, pois sozinho não significa nada, pois ele acarreta a cultura e a linguagem e, por consequência, um distanciamento da natureza (ORTEGA, 2008).

De fato, o ato de ver materializa-se na realidade pela corporeidade, sem destituir a especificidade da visão. O espaço constitui o lugar do corpo, já que ele habita o espaço, relacionando-se com a corporeidade (MERLEAU-PONTY, 1997). Este cálculo da espacialidade acontece na corporeidade do sujeito, constituindo-se numa inter-relação corpo – percepção – realidade: fazer que o espaço e a luz se expressem. A autora evidenciou um olhar direcionado à corporeidade, por meio do entrelaçamento do pensamento como vivência dessa corporeidade da historicidade vivenciada pelo sujeito. O desdobramento corporal dá-se nos laços da experiência do mundo vivido e do acontecer da corporeidade no mundo (MERLEAU-PONTY, 1999).

De acordo com Nancy, (2007), a corporeidade indica a essência ou a natureza do corpo, isto é, integra e localiza o ser humano no mundo com o corpo, enquanto relacionadas à objetividade e subjetividade. Assim, a corporeidade constitui-se nas seguintes dimensões educativas: física; emocional-afetiva; e sociocultural. Parece, assim, definir-se como uma complexa auto-organização de uma corporeidade, baseada no conhecimento ‘do’ e ‘sobre’ o corpo.

Zubiri (1986) acredita que devemos resgatar a questão do corpo nas práticas pedagógicas, em estruturas que compõem diferentes saberes, enfatizando as contribuições das teorias da ação comunicativa (Habermas) e da complexidade, que acaba por desencadear em uma ação voltada para a compreensão acerca das dimensões inerentes à vida humana e historicidades do corpo.

Assim, além da preocupação dos professores com o papel do ensino e da educação, defendemos a importância de mobilizarem diferentes estratégias e recursos didáticos para o ensino de forma interdisciplinar. No caso específico, do ensino de Ciências e Educação Física, é fundamental se pensar em diferentes estratégias para serem mobilizadas em sala de aula e para além dela de modo a inter-relacionar estas duas áreas de conhecimento e valorizar os aspectos da corporeidade.

3. Metodologia

A investigação foi de abordagem qualitativa e, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 83), “a pesquisa qualitativa baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objeto de estudo. Os investigadores esforçam-se, intelectualmente, por eliminar os seus preconceitos”. Dentre o universo dos procedimentos da pesquisa de abordagem qualitativa, optamos pela entrevista narrativa com duas professoras que atuam ministrando as disciplinas de Ciências e Educação Física, com vistas a perceber a inter-relação entre essas disciplinas pelas vozes dessas professoras.

A entrevista narrativa consiste em combinar histórias de vida a contextos relacionados com o modo de viver, de conviver socialmente, com as aprendizagens vivenciadas pelos sujeitos em seu meio familiar, de formação e profissional. As narrativas revelam experiências sobre as identidades dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmo. Outrossim, as narrativas dos entrevistados foram analisadas como fenômenos históricos, de modo a correlacionar os saberes, as práticas de ensino dos participantes com

o seu contexto histórico, familiar, social e formativo. Com as entrevistas narrativas, além de reconstruir a história de vida, buscou-se a contextualização das biografias construídas por seus informantes, conforme explica Muylaert *et al.* (2014).

Para manter o sigilo das participantes entrevistadas, elas foram identificadas como Professora ED, com formação em Educação Física, e a Professora CB, com formação em Ciências Biológicas. As professoras foram escolhidas a partir dos seguintes critérios: 1) ser professora do ensino de Ciências no Ensino Fundamental II; 2) ser professora do ensino de Educação Física no Ensino Fundamental II; 3) atuar na mesma escola; 4) ter interesse em participar.

4. A inter-relação do ensino de Ciências e Educação Física pelas vozes das professoras

No que se refere às narrativas recolhidas junto aos entrevistados, destacaremos, inicialmente, elementos de suas vozes sobre a formação e anseios, em face da profissão docente, seguidos de aspectos sobre a inter-relação do ensino de Ciências e Educação Física, nos anos finais do Ensino Fundamental, com ênfase em alguns aspectos da prática de ensino das professoras.

4.1 As professoras: sua formação e anseios quanto à docência

A começar, anunciaremos o perfil das professoras entrevistadas. A professora CB, servidora temporária do estado de Goiás, possui licenciatura em Ciências Biológicas e experiência de cinco anos no magistério. A professora ED também é servidora temporária do estado de Goiás, possui licenciatura em Educação Física e está há três anos atuando na docência. Depreende-se, portanto, que as professoras estão em fase de início de carreira na docência, tendo, portanto, um longo caminho a percorrer em termos de experiência e aprendizagem da docência.

A Professora CB iniciou o curso de licenciatura em Ciências Biológicas, por ser uma área que gostava e disse que, quando entrou, não sabia bem como funcionaria o curso. No entanto, percebeu que queria ser professora, quando fez parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)²¹, no qual, era bolsista. Assim que o projeto terminou, ela ingressou na docência.

Segundo ela, o maior desafio da profissão de ser professor é a desvalorização social e profissional. Por certo, a precarização do trabalho docente, a ausência de valorização social e salarial são elementos que desmotivam os professores no cenário atual da educação brasileira. Segundo Gatti (2014), a carreira docente não exerce muita atração aos jovens que concluem o Ensino Médio. Nesta direção, a Professora CB denuncia:

Cursei um curso superior — licenciatura, acreditando conseguir obter o mínimo de retorno financeiro que seja, o suficiente para sustentar minha família dignamente, no meio da profissão. Porém, se vê fadado à baixos salários, uma grande sobrecarga de trabalho, sem recursos materiais para executar suas aulas, onde em muitas vezes utiliza-se de recursos próprios, para trabalhar o conteúdo com os alunos (Professora CB).

A Professora CB, apesar de reconhecer as dificuldades em atuar como professora, devido à precarização do trabalho docente, sinaliza que ensinar é algo gratificante, como poder acompanhar o aluno evoluindo a cada dia. Uma das vantagens da docência para ela, é poder mediar o conhecimento, ensinar a quem quer aprender; há crianças e adolescentes, estudantes estes, que, quando forem adultos, serão futuros profissionais em diferentes áreas da sociedade. Segundo a professora CB, atualmente, é professora porque gosta de estar na sala de aula, de estar com as crianças, com os adolescentes, gosta de ensinar e ressalta que a única motivação para ser professora, hoje, é porque gosta.

²¹ O Pibid é um programa da Capes, cujo objetivo é incentivar e melhorar o processo de formação inicial de professores por meio de bolsas para a imersão na escola, desde o início do curso para que aprendam a ser professores.

Para a Professora CB, um fator que contribuiu para que se tornasse professora, foi quando terminou o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, uma vez que não tinha intenção em ser professora, e sim fazer, posteriormente, o bacharelado, e, daí, partir para outra área. Contudo, ao concluir a Licenciatura, fez uma pós-graduação na área da educação e gostou da área, logo, foi convidada para trabalhar na escola do campo; na época, estava trabalhando em outra área e não tinha experiência profissional no setor educacional quando surgiu a oportunidade de atuar na própria área de formação, assim, iniciou o trabalho como professora. No entanto, em sua fala relata que:

Para ser sincera, não gosto de ser professora, quando comecei como professora, eu gostava muito, mas com as condições que foram impostas a profissão me fez mudar de ideia, o modo como os alunos nos trata, a falta de respeito em sala de aula, de reconhecimento da sociedade, dos pais e do governo ficou muito desgastante, ser professora neste país (Professora CB).

A Professora ED enfatiza que o principal desafio da carreira docente é conseguir fazer com que, principalmente os jovens e os adolescentes, fase em que atua, aprendam. Segundo ela, a maioria dos alunos encontra-se na escola, porém, nem todos buscam, de fato, a escola, para aprender.

Se os alunos foram avisados que não precisam mais ir à escola, para passar de ano, eles irão comemorar e você será o melhor professor do mundo, porque aquele professor que quer realmente ensinar é considerado chato, enjoado, para eles o bom o professor é aquele chega, senta e vai contar história e não faz nada na aula (Professora ED).

A professora desabafa, em sua fala, a dificuldade em fazer com que os estudantes a entendam, que eles precisam ter conhecimento. Contudo, ela ainda diz gostar da profissão, justificando que as principais possibilidades de ser professora, devem-se à satisfação quando se consegue ensinar um aluno, da possibilidade de auxiliar os alunos a prosseguirem numa carreira de sucesso, e refletir sobre o

quanto contribuiu, de alguma forma, com o seu aprendizado. *“É bom vê-lo bem-sucedido, por trabalha-se em diferentes realidades, às vezes está com algum problema, e você consegue ajudar, colabora de alguma forma em sua vida, e perceber que conseguiu ajudar alguém, através de seu trabalho é gratificante”* (Professora ED). Ademais, ela elucida que, apesar de enfrentar diferentes realidades na escola, é possível aprender com as histórias de vida, com os erros, que consistem em uma aprendizagem diária e perceber o quão a docência é uma oportunidade valiosa como estratégia de formação de pessoas críticas.

As palavras de Carvalho (2004, p. 10) corroboram com essas ideias, pois a autora relata que *“os alunos, ao chegarem em sala de aula, têm modelos conceituais espontâneos sobre diversos conteúdo específicos”*. No entanto, esses modelos influenciam na compreensão dos conceitos que o professor almeja ensinar; nesse instante, o professor deve ter autonomia de desmistificar práticas não reflexivas e não críticas e que têm se constituído em grandes barreiras à renovação do ensino.

4.2 Alguns aspectos das práticas de ensino das professoras e possibilidades de inter-relação entre o ensino de Ciências e Educação Física, com foco na corporeidade

De acordo com as falas sobre aspectos das práticas de ensino das professoras entrevistadas, a Professora ED, formada em Educação Física, geralmente, ministra aulas teóricas e práticas. Ela diz que sempre trabalha com artigos e/ou situações que se aproximam da realidade dos alunos. Ela esclarece que nem sempre é possível trabalhar todos os conteúdos na teoria e na prática.

Não são todos os conteúdos que trabalho na prática, infelizmente é muito corrido. São muitos conteúdos para trabalhar de uma vez só; mas geralmente trabalho os esportes coletivos e os individuais e as lutas e a dança. Se trabalha alguma pesquisa, passo algum vídeo que venha se relacionar com o conteúdo. Sempre trabalho de uma forma didática de modo a trazer a realidade dos alunos para as aulas, pois não adianta nada falar alguma coisa

que eles não compreendem; então geralmente busco ser mais didática e com aulas próximas da realidade deles (Professora ED).

Conforme a narrativa da professora, apesar de o tempo não ser suficiente, ela procura explorar esportes coletivos e individuais relacionados à realidade dos alunos. A Professora ED prossegue, narrando que costuma solicitar aos alunos para realizarem pesquisa sobre diferentes modalidades, objetivando ampliar os conhecimentos sobre outras modalidades esportivas, de modo a não se ater apenas a uma. *“Porque muitas das vezes trabalho somente o basquete, futebol, vôlei e handebol ou nem isso”* (Professora ED).

Já a Professora CB narra que apresenta o conteúdo de maneira contextualizada, deixando um momento para que os alunos possam compartilhar vivências relacionadas ao assunto a ser trabalhado. Ela afirma utilizar recurso audiovisual multimídia, justificando que *“A ciência é muito visual”*. Contudo, elucida que quase não ministra aula prática, devido ao pouco tempo e recursos materiais disponíveis. Assim sendo, valoriza os conhecimentos que os alunos já têm; em momentos da aula, compartilham as experiências e o aprendizado que já tiveram.

As aulas são expositivas e dialogadas sobre as vivências de conteúdos que eles já sabem, ainda mais por eles serem da escola do campo. Os alunos que estudam na escola do campo têm um conhecimento diferente, por exemplo, não vai ter alunos da zona urbana que vai saber com propriedade, como se faz uma inseminação artificial igual eles sabem (Professora EB).

Então, ela prossegue afirmando que muitos desses alunos trabalham nas fazendas e veem o pai trabalhando, fazendo relação entre alguns conteúdos apreendidos em sala de aula com assuntos de seu cotidiano que sabem mais. Para a professora, também há, na área urbana, alunos que, sobre determinados assuntos, sabem mais que os alunos da escola do campo.

Depende muito da realidade do aluno, eles dão um show sobre as questões em que eles já trabalharam, e sobre o que conhecem, acerca do que eles têm

contato, solo, animal e agricultura, diferente, por exemplo, dos alunos da zona urbana, mas não tão profundo quanto os alunos da escola do campo que colocam a mão na massa (Professora EB).

O que a professora sinaliza é que os saberes dos alunos, adquiridos em seu ambiente, seja no campo ou na cidade, dão-lhes autonomia na aprendizagem, o que vai ao encontro de Freire (2006) ao sinalizar a importância de se valorizar os saberes dos alunos.

A Professora CB relata que a escola do campo não detém uma proposta de ensino que atenda as especificidades de sua realidade, o que vai na contra mão do que propõem as diretrizes operacionais da educação do e no campo e a LDB, Lei 9396/1996, ao indicar, em seu artigo 28, a necessidade de os sistemas de ensino proverem adaptações às peculiaridades do espaço rural, com conteúdos e metodologias específicas para atender as necessidades do seu alunado e autonomia própria, para modificar o calendário escolar, diante de qualquer condição climática que venha inviabilizar o funcionamento da instituição escolar (BRASIL, 1996). Tal percepção é apontada em sua fala, quando diz que:

Atualmente, o ensino da escola do campo é muito semelhante ao ensino da zona urbana; porque os planejamentos são os mesmos, os professores os mesmos que trabalham aqui, trabalham lá e a estrutura da escola física é muito parecida com a que nós temos na zona urbana. Talvez a única desvantagem que podemos encontrar na escola do campo, seja em razão da quadra esportiva não ser coberta como geralmente encontramos na escola da zona urbana, porque muitas das vezes o aluno tem que ficar no sol porque não tem quadra coberta para que as aulas práticas possam ser (Professora ED).

A Professora ED desenvolve suas aulas e as planeja na escola do campo:

De acordo com a estrutura da escola, por exemplo, ao voltar a questão da quadra utiliza a quadra, se adapta a estrutura que têm, tento trabalhar um determinado tipo de esporte na escola, na escola do campo talvez não tenha material, o que não quer dizer que na zona urbana também tenha, mas a

dificuldade na escola do campo é bem maior de ter material acessível, sendo assim trabalho de acordo com as possibilidades que têm para trabalhar o currículo e/ou conteúdos, trabalho muito com vídeo e com atividades mais didáticas, assim sendo, busca novas alternativas para executar as aulas de acordo com as possibilidades que eu tenho (Professora ED).

A narrativa da Professora ED evidencia que ela procura explorar a questão da linguagem, adaptar o conteúdo de acordo com a turma e com o seu contexto. Utiliza, como recursos pedagógicos e estratégias didáticas, vídeos e brincadeiras. Tem aliado a realização de trabalhos teóricos e práticos e propiciado, em suas aulas, atividades de leitura e escrita.

Eu trabalho muito com os alunos a questão da linguagem, a gente vai adaptar de acordo com a turma, com o ambiente e independente da disciplina, acho que sempre buscar referências do lugar que eles moram, então a gente vai trazer referência de onde eles moram. Trabalhar mais com a possibilidade de vídeo, estratégias mais didáticas e dinâmicas como brincadeiras pode trabalhar a teoria de uma forma que os alunos absorvam mais fácil do que somente passar texto no quadro, assim sendo prefiro vídeos e brincadeiras que vai trabalhar o conteúdo que precisa ser trabalhado para muito além da leitura e escrita (Professora ED).

A Professora ED também afirma que a escola do campo não tem uma proposta de ensino voltada para a sua realidade. Relata que não percebe essa diferença entre um tipo de escola e outra, então, a escola do campo:

É uma escola como qualquer outra, o que vai diferenciá-la é a quantidade de alunos dentro da sala de aula, porque as escolas da zona urbana possuem aproximadamente 40 alunos em cada sala de aula, já na escola do campo geralmente em média, possuem 20 alunos em cada sala. O que pode mudar vai ser a aula que vai ter mais atividades, o tempo de aula é o mesmo, a proposta da escola da zona urbana, é muito semelhante a da escola do campo (Professora ED).

A Professora CB relata que é uma realidade completamente diferente da realidade dos alunos da zona urbana; acredita que *“deve ter algo voltado para a (re)significação da educação do campo, no que se refere à proposta de ensino que atenda essa especificidade, porém, não fomos formados para atender aos anseios da escola do campo”*. Apesar da ausência de formação, diz que luta para transformar a sua prática e afirma que, *“durante todo percurso profissional, trilhei caminhos para compreender a real complexidade que permite uma compreensão ausente ou superficial dessa formação de professores de Ciências para atender a necessidades das escolas do campo”* (Professora CB). Assim, narra que, dentro de suas possibilidades, ela afirma planejar e desenvolver as aulas, de acordo com a estrutura da escola:

Passo o conteúdo, realizo a explicação, mas tento não ficar somente passando tarefa no quadro e falando e falando porque acaba tornando uma aula chata, os alunos, os jovens e os adolescentes são muito iperativos, não param quietos e podem acabar perdendo o interesse e eu costumo utilizar os recursos audiovisuais como: imagens, vídeos, apresentação de slides, às vezes, uma música relacionada ao tema, procuro algum paralelo para não estar usando somente o quadro, o giz ou apresentação de slide. Procuro, uma imagem, um filme, fazer uma referência, realizar um bate papo, uma discussão, pois não se pode somente usar o quadro e giz, só o professor falando, a aula acaba ficando chata, cansativa e monótona (Professora CB).

A narrativa da Professora CB sinaliza o quão se esforça para dinamizar as suas aulas, à medida que procura mobilizar várias estratégias didáticas, como imagens, projetor multimídia, livro didático, discussão em sala de aula e debate. *“Gosto de ensinar conteúdos através de aulas práticas, auxilia muito no melhor entendimento, compreensão e aprendizagem dos alunos”* (Professora CB). É com satisfação que anuncia procurar dinamizar as aulas, de forma a chamar a atenção dos alunos para que possam se envolver e estarem motivados a participar das atividades propostas, dispostos a usufruir de diferentes técnicas de aprendizado.

Do ponto da inter-relação, a Professora ED relatou que não realizou ainda nenhuma parceria, mas, geralmente, procura

integrar conteúdo de Ciências com a disciplina de Educação Física, como *“a questão de se trabalhar o corpo humano, que algumas séries tem esse conteúdo que explica como o corpo funciona, e, geralmente, busco algum conteúdo de Ciências, mas parceria mesmo eu nunca fiz com nenhuma outra disciplina”* (Professora ED).

Ao prosseguir, a Professora ED explica que, ao trabalhar o funcionamento do corpo humano, ela procura fazer a conexão entre o ensino de Ciências e Educação Física *“tem algumas séries, acho que no 6° ou 7° ano, que tem que trabalhar frequência cardíaca, como o corpo trabalha na atividade física e isso querendo ou não os alunos irão conhecer os órgãos e como o corpo funciona em Ciências, então tem que pegar esse gancho”* (Professora ED). A narrativa da professora ED evidencia indícios da inter-relação do ensino de Ciências com a Educação Física e, para além, ela elucida envolver também outras áreas de conhecimentos. *“Se houver uma atividade muito eventual, só que querendo ou não a gente acaba trabalhando língua portuguesa, pois sempre têm alguma pesquisa, texto, que a gente corrige”* (Professora ED).

Já a Professora CB expôs que, ao ministrar a disciplina de Ciências, procura estabelecer relação com as disciplinas de Geografia e Matemática; *“Às vezes, eu trabalho muito com dados e estatísticas, português, pois têm interpretação de texto, leitura, Química e também Educação Física”*. Ao narrar sobre a inter-relação do ensino de Educação Física e Ciências, ela destaca algumas temáticas trabalhadas:

Alguns conteúdos no 7° ano, eu trabalho: o sistema digestivo - nutrição, em determinado assunto, há uma gama de atividades sobre prática de exercício físico e em questões relacionadas à atividade física. Os conteúdos que trabalho é sistema digestório, esquelético e muscular. O conteúdo abordado sobre sistema digestório quando eu vou falar sobre pirâmide alimentar é vida saudável. No 6° ano, a gente fala sobre higiene pessoal e eu faço um paralelo, abordando o corpo humano, o sistema digestório, esquelético e muscular (Professora CB).

Depreende-se, portanto, que a Professora CB também procura fazer a inter-relação do ensino de Ciências e Educação Física,

destacando alguns conteúdos, tais como sistema digestivo, nutrição e pirâmide alimentar. Contudo, confirma o desafio de materializar práticas de ensino que integrem estas duas áreas e, principalmente, dos aspectos vinculados à corporeidade, pois afirma que precisa focar em sua disciplina.

Conforme as reflexões expostas, apesar de as professoras experimentarem tentativas de ação pedagógica, de modo a inter-relacionar outras áreas de conhecimento, não há uma inter-relação explícita do ponto de vista do ensino de ciência e a corporeidade, de modo a relacionar a aprendizagem dos alunos com a cultura, o diálogo epistemológico entre a Ciência e Educação Física, conforme propõe López-ibor; aliño (1974).

6. Considerações finais

Ao investigar a percepção dos professores das escolas do campo sobre a inter-relação do ensino de Ciências e corporeidade na Educação Física, nos anos finais do ensino fundamental, para posterior planejamento e ação, evidenciou-se que a inter-relação entre as duas disciplinas ocorre, porém, de maneira não intencional e planejada, à medida que não há articulação e momentos específicos em que sejam designados tempo e espaço para a materialização de propostas que visem a disseminação de vivências interdisciplinares, o mesmo que valorize os aspectos da corporeidade no processo de ensino-aprendizagem destas duas áreas de conhecimento.

Assim, os resultados iniciais sinalizam a importância do desenvolvimento de um ensino contextualizado, com planejamento intencional e que se utilizem várias estratégias didáticas, de forma a integrar várias disciplinas, no caso específico, as disciplinas de Educação Física e de Ciências e os elementos da corporeidade, em termos dos aspectos físico, socioemocionais, afetivos e socioculturais.

Apesar de sinalizar a inter-relação entre o ensino de Ciências e Educação Física em suas práticas, as professoras não ampliam as

possibilidades de materializar a integração destas áreas, uma vez que as estratégias e recursos didáticos utilizados concentram-se mais em elementos teóricos e práticos de cada área. Contudo, as narrativas sinalizaram a preocupação das professoras com o ensino de forma inter-relacionada, e o desejo de buscar novas estratégias, pelo que se defende sobre a importância de as professoras desenvolverem a pesquisa em sua prática para a busca de novos caminhos para o ensino-aprendizagem na escola no/do campo.

A partir das narrativas das professoras entrevistadas, como continuidade da pesquisa, as pesquisadoras, em colaboração com as entrevistadas, estão em processo de elaboração de uma proposta de Sequência Didática (SD) para a inter-relação das disciplinas de Ciência da Natureza de Educação Física no 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, com foco nos elementos da corporeidade e se baseando na *dialogicidade*, a fim de oferecer um material didático sobre a inter-relação entre as disciplinas de Ciência da Natureza e a Educação Física.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>> Acesso em: 20 de março de 2020.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**, ed. Expressão Popular, edição. 2004.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa et al. **Ciências no ensino fundamental: o conhecimento científico**. São Paulo: Scipione, 2009.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa. Critérios estruturantes para o ensino das Ciências. In: CARVALHO, A.M.P. (Org.). **Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2004, 1-17.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

- FUMAGALLI, Laura. O ensino das ciências naturais no nível fundamental da educação formal: argumentos a seu favor. In: WEISSMANN, Hilda (Org.). **Didática das Ciências Naturais**: contribuições e reflexões. Porto Alegre: ArtMed, 1998, cap. 1, p. 13-29.
- GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**: velhos e novos temas. São Paulo: Atlas, 1994.
- LÓPEZ-IBOR, J. J.; ALIÑO, J. J. L. F. **El cuerpo y la corporeidad**. Madrid: Gredos, 1974
- MERLEAU-PONTY, M. **A estrutura do comportamento**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. 2. ed. Lisboa: Veja, 1997.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999
- MUYLAERT, C., Jr. V., GALLO, P., NETO, M. & REIS, A. (2014). **Entrevistas Narrativas**: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista Esc Enferm USP*, 48 (Esp2), 193-199.
- NANCY, J. L. **58 Indicios sobre el cuerpo**. Extensión del alma. Buenos Aires: La Cebra, 2007.
- ORTEGA, F. F. **O corpo incerto**: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.
- PANIAGO, Rosenilde Nogueira. **Professores do campo e a pesquisa no cotidiano escolar em Mato Grosso**. Cuiabá. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, 2008.
- SOARES, Carmem Lúcia, et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. SP: Cortez; 1992.
- TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.
- ZUBIRI, X. **Sobre el Hombre**. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

Inclusão escolar na educação profissional e tecnológica: a Experiência do Produto Educacional Aplicado em um Instituto Federal

Cícero Batista dos Santos Lima
Reinaldo Araujo Gregoldo
Letícia Valvassore Rodrigues
Marco Antônio de Carvalho

Introdução

Iniciamos este texto, o fizemos a partir da afirmação de Sacristán: “o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais” (SACRISTÁN, 2000, p. 201), com o propósito de nortear a construção textual que aqui discorreremos. De fato, o valor de um currículo só pode se efetivar e materializar na realidade concreta. E foi diante desta realidade concreta que em 2020 as escolas foram desafiadas a comprovar como os seus currículos e seus sistemas estão preparados para acompanhar o desenvolvimento educacional de seus estudantes, a partir de uma externalidade condicionante totalmente inesperada, ausente em quaisquer planejamentos operativos.

A realidade a qual nos referimos certamente é a não presença dos alunos nos espaços físicos da escola, provocada pela pandemia, uma realidade sobre a qual nenhum dos agentes educativos pensou vivenciar. Se o distanciamento social, provocado pela COVID 19 impactou os estudantes sem quaisquer reverberação sopesante, impactou ainda mais a vida e o

aprendizado dos estudantes com necessidades educacionais específicas, público alvo da educação inclusiva.

Ainda que remotamente, eles continuaram a ser acompanhados pelos profissionais que estão presentes nos espaços escolares. Mas emergiram muitos desafios para estes estudantes, gestores e professores. O estudante com deficiência que já sofria com os impactos de uma acessibilidade deficitária foi agora, ainda mais atingido pelo fato de não poder fazer o acompanhamento de forma presencial, fato que poderia conduzi-lo mais uma vez à situação de exclusão. Esta condição que já não era favorável em um ambiente presencial e com auxílio de profissionais acentuou-se ainda mais neste momento pelo qual passa a educação formal.

Nas instituições de ensino federal como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, foi necessário pensar a nova realidade na perspectiva da inclusão das pessoas com necessidades específicas. No caso do IFG o Núcleo de Acompanhamento das Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE buscou promover a educação inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes público-alvo da educação especial, a uma educação pública, gratuita e de qualidade conforme preceituado pelo artigo 205º da Constituição Federal de 1988 “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Nesse sentido pode-se dizer que o compromisso com a Educação Inclusiva faz-se a partir de ações que visam garantir o acesso, a permanência e o êxito de estudantes aos diferentes níveis e modalidades de ensino ofertados na instituição, de forma a materializar o currículo ali praticado. O desafio que foi realizar a educação no ano letivo 2020, no qual o contexto da pandemia determinou novas formas e contornos aos processos de ensino e aprendizagem, se mostraram-se ainda maior ante à realidade daqueles alunos que possuem alguma deficiência. Diante disso foi

imprescindível o acompanhamento sistemático dos alunos, ainda que as condições não fossem favoráveis. Em razão da circunstância estrutural sistematicamente posta na historicidade societária capitalista, Frigotto, Ciavatta e Ramos proclamam ser o currículo:

[a]quele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar esse projeto para nível superior de ensino, mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS 2005, p. 44).

Foi necessário iniciar o trabalho de algum lugar e pensar as possíveis e fundamentais adequações para acessibilidade curricular. Diante disso, o produto educacional confeccionado e elaborado a partir do mestrado em educação profissional, foi relevante para realizar os novos arranjos educacionais aos alunos da inclusão. O NAPNE, portanto, valeu-se dos meios produzidos para auxiliar os estudantes com necessidades específicas ao longo do ano letivo fomentando e propondo o desenvolvimento de atividades e projetos voltados para o acompanhamento e atendimento, sempre que possível, promovendo a inclusão, envolvendo servidores, estudantes, pais e comunidade externa. Acreditando que a inclusão começa com a proximidade do outro, conhecendo sua realidade, suas capacidades e habilidades e oferecendo a oportunidade de desenvolvê-las e aprimorá-las, fazendo com que o currículo escolar se materializasse na realidade concreta.

Os desafios de adequar para tornar acessível o conteúdo escolar

O ano letivo de 2020 foi marcado pelo momento pandêmico, o qual interferiu de forma direta e significativa nas ações a serem realizadas pelo Núcleo. O desafio de adaptar-se a uma nova forma de ensino (ensino remoto emergencial), foi algo que mexeu e

continua a mexer com as estruturas de todos, professores, servidores técnicos administrativos, alunos, suas famílias e a sociedade em seu conjunto sistêmico.

Um dos desafios pelos quais passaram os estudantes com necessidades específicas foi as dificuldades de reunir-se no formato de trabalho remoto adotado. Ainda assim, realizou-se o acompanhamento pelos meios de comunicação adotados pela escola. Alguns encontros entre os membros do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE e os professores do *campus*, participaram de atividades de formação e atenderam estudantes e seus familiares de acordo com as demandas que foram surgindo ao longo do ano letivo. Os encontros, antes realizados quinzenalmente, acabaram por serem apenas no momento em que se julgava necessário, e sempre de forma a, acompanhar a situação escolar dos estudantes com deficiência. Algumas das ações desenvolvidas foram:

- ✓ Formação continuada dos servidores do campus para acolhimento aos estudantes durante a semana de planejamento 2020, que ocorreu de forma presencial;

- ✓ Conselho de classe durante os quatro bimestres letivos, com vistas à orientação e acompanhamento do progresso dos estudantes, tendo todos os conselhos já ocorridos no novo formato remoto;

- ✓ Orientação pedagógica aos docentes sempre que necessário, para o melhor acompanhamento dos estudantes, realizada em formato remoto;

- ✓ Reuniões periódicas com os docentes e responsáveis pelos estudantes também em formato remoto;

- ✓ Elaboração e registro em formato de relatório, do acompanhamento do NAPNE junto ao estudante com deficiência.

Em relação às dificuldades encontradas para promoção da acessibilidade durante ações de ensino em formato remoto, observou-se que a estrutura física inacessível ou a falta de espaços para atendimento é um impedimento fatorial, assim como a; assim como a falta de professores especializados na área do Atendimento

Educacional Especializado — AEE, e monitores para auxiliar os discentes em suas necessidades; Outros elementos negativamente sopesantes são a falta de tempo dos membros que compõem o NAPNE, a sobrecarga de trabalho, a falta de profissional exclusivo para o atendimento do Núcleo, e a falta de profissionais qualificados continuamente.

A resistência ou a não sensibilidade, aliado ao desconhecimento em relação à inclusão e a necessidade de adaptações, são questões inescusáveis à reflexão para o trabalho efetivo, de promoção da educação inclusiva na perspectiva da educação especial, visando repensar as estruturas da instituição, sobretudo no que se refere à formação docente. Frise-se, atencionalmente, a lacuna existente em relação à formação docente voltada para a educação inclusiva, tornando os processos de inclusão e adaptação desafio substancialmente mais adensados.

O produto educacional²² - As Orientações Pedagógicas Para Acessibilidade Curricular: Princípios, Orientações e Práticas.

A trajetória de construção do produto educacional, resultado da investigação desta pesquisa, prerrogativa básica de um mestrado profissional, foi permeada por momentos de encontros e desencontros com gestores, coordenadores e docentes da comunidade escolar específica elencada como base para o estudo de caso.

²² No Brasil, os mestrados profissionais foram criados a partir da Portaria nº 47, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 1995. Em seguida, foram regulamentados pela Portaria nº 80, de 1998, do Ministério da Educação (MEC). Os mestrados profissionais podem estar ligados a diversas áreas, entre elas a educação e o ensino e as transformações econômico-sociais, oriundas das mudanças na tecnologia e do aumento da procura por profissionais com perfis de especialização distintos dos tradicionais. Até os dias atuais, diversos programas de mestrados profissionais foram implementados no País. A área *ensino* foi criada em 2011 pela Portaria nº 83, havendo, nessa área, 157 programas de pós-graduação, que abrigavam 177 cursos, sendo 33 de doutorado e 76 de mestrado profissional (LEITE, 2018).

Assim, nesta proposta de produto, buscou-se fomentar os debates a respeito da inclusão das pessoas com necessidades específicas no Ensino Médio Integrado, última etapa da educação básica, pelo fato de nos permitir acessar a educação profissional e tecnológica na instituição pesquisada.

Sabendo que a educação inclusiva possui marcos legais que a fundamentam como política pública, e a colocam como condição de direito diante dos Estados que assumiram compromisso de implementá-la, houve momento para estudo da fundamentação legal, para muitos desconhecida e para a realização da prática. Diante disso, as Orientações abordaram os principais marcos regulatórios de nível internacional, nacional e local, apontaram os princípios da educação inclusiva, além de caracterizarem seu público. Foram abordados, ainda, conhecimentos gerais sobre determinadas deficiências tais como a deficiência intelectual, deficiência auditiva (surdez), deficiência múltipla, deficiência física, transtornos globais do desenvolvimento, autismo (TEA) e deficiência visual.

Enfoque especial foi dado às orientações que tratam das questões relacionadas à deficiência visual, buscando defini-la, abordar suas causas, seus fatores de risco, sua identificação, além dos cuidados ao se trabalhar com estudantes com deficiência visual, a história do braille e os recursos de acessibilidade para os deficientes visuais. Isso se deve ao apoio que estes pesquisadores receberam da professora Doutora Sinara Pollon Zardo da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, especialista na área, que proporcionou mais possibilidades de materiais relacionados à deficiência visual para o produto.

Considerando-se a necessidade dos profissionais da área de ensino e a integração do aprendizado, posto que boa parte das pessoas que cursa o mestrado profissional em educação está ligada a escolas, buscou-se, por meio do produto educacional, alinhar teoria e prática. Dessa forma, de acordo com Moreira (2004), a pesquisa no mestrado profissional em ensino deve ser:

[...] aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais (MOREIRA 2004, p.134).

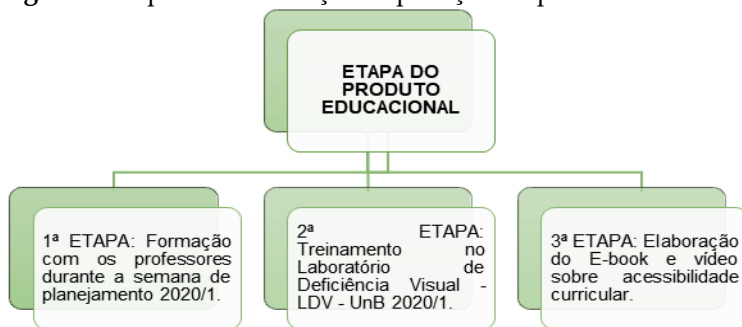
Por se tratar de uma pesquisa de mestrado profissional, pressupõe-se a elaboração de um produto educacional que caminhe ao encontro das demandas levantadas durante a pesquisa, no sentido de contribuir com elas, e que seja possível ser utilizado por outros setores e profissionais futuramente. Dessa maneira, o produto educacional elaborado teve como objetivo subsidiar o trabalho de gestores, coordenadores de curso, professores e da comunidade acadêmica no acolhimento e acompanhamento de estudantes que tenham alguma necessidade educacional específica. Coincidentemente isso ocorreu neste momento de pandemia, o que evidenciou ainda mais a necessidade de produtos educacionais voltados para a temática.

O que propusemos, com as orientações é que constituam um primeiro passo nas ações de inclusão, podendo a instituição, posteriormente, continuar dando seguimento à formação dos professores e de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem dos estudantes. As orientações podem servir a diversos públicos, podendo ser consultadas por todos os profissionais que atuam na educação, bem como por qualquer pessoa com interesse na temática.

De forma focalizada, o produto propõe possibilidades para mudanças a serem implementadas na organização curricular e na prática pedagógica dos cursos técnicos integrados de nível médio; além de ressaltar-se, a necessidade de, em médio prazo, haver uma reflexão seguida de transformações no currículo desses cursos, de forma que se tornem acessíveis a mais estudantes. De forma macro, o produto pode contribuir com práticas pedagógicas na educação profissional e tecnológica como um todo.

A construção de um produto educacional e sua aplicação tornam-se instrumento do ensino. O produto educacional desenvolvido passou por três etapas distintas, mas relacionadas entre si, quais sejam, formação, treinamento e aplicação. A primeira compreendeu formações, destinadas a professores, sobre Educação Inclusiva na perspectiva da educação especial, quando foram abordados aspectos da teoria e da prática pedagógica, como a elaboração de materiais que possibilitem ao estudante acompanhar as aulas. A segunda etapa, por sua vez, constituiu-se em um treinamento para um grupo de dez professores no Laboratório de Deficiência Visual (LDV) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). A terceira e última etapa constituiu-se na construção de um e-book-vídeo que aborda as deficiências e as possibilidades de acessibilidade curricular para os deficientes visuais. Na imagem 1 estão apresentadas as etapas que compreenderam a elaboração do produto educacional:

Imagem 1: Etapas de elaboração e aplicação do produto educacional



Fonte: Lima, 2020.

Sobre a segunda etapa, importante descrever o treinamento realizado com o apoio da professora Zardo. Basicamente, consistia em aprender como produzir materiais acessíveis para as pessoas com deficiência visual, o qual rendeu frutos e um projeto de pesquisa que vem sendo desenvolvido de forma a atender os estudantes com deficiência visual. O projeto surgiu a partir da participação do grupo de professores ao tomarem presença na

formação no Laboratório de Deficiência Visual na UnB. A imagem 2 mostra os professores no Laboratório de Deficiência Visual (LDV) na UnB, durante os momentos formativos coletivos.

Imagem 2: Professores em treinamento no Laboratório de Deficiência Visual (LDV- UnB)



Fonte: Lima, 2020.

Durante a formação para produção de materiais acessíveis para pessoas com deficiência visual, o grupo de professores esteve no Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE) na Universidade de Brasília, momento em que tomaram contato com os recursos de acessibilidade disponíveis na instituição. Na ocasião, os participantes puderam conhecer as formas como a Universidade de Brasília tem trabalhado com os estudantes que chegam à educação superior.

Foi apontado pelas professoras presentes durante a visita a Coordenação de Apoio às Pessoas com Deficiência (PPNE) e Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília que a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais requer um movimento transformador pelo sistema escolar, sobretudo do ponto de vista da definição das responsabilidades de cada um no processo. Para elas, as mudanças devem se iniciar pela acessibilidade curricular, abrangendo a arquitetônica, comunicacional, metodológica,

instrumental, programática e atitudinal, rompendo, assim, com o preconceito que há quando se pensa o estudante na instituição, seja profissionalizante ou superior de ensino.

Outro fator importante apontado é que para uma efetiva inclusão a mão de obra especializada precisa ser considerada, sobretudo quando se está no início do processo inclusivo, uma vez que ela pode colaborar com as diversas divergências passíveis de ocorrer na implementação de ações inclusivas.

Os professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás presentes nesse momento manifestaram a angústia de perceberem que a inclusão está somente a cargo de cada docente, como se outros setores e atores não estivessem envolvidos para efetivar este movimento. No entanto, o que se esclareceu foi a necessidade de parcerias com a gama multifacetada de atores sociais.

Imagem 3: Grupo de professores em reunião no PPNE – UnB



Fonte: Lima, 2020.

Os marcos regulatórios que se constituem no conjunto de normas, leis e diretrizes que presidem o funcionamento da

educação no Brasil estabelecem os elementos do processo de formação dos docentes, assim, apontamos para a troca de experiências entre instituições e de experiências exitosas que funcionam na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica quando ocorrem momentos como esse.

Considerações em nada finais

Diante do trabalho que o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE do Instituto Federal de Goiás – Campus Luziânia vem desenvolvendo, vale destacar que para o ano letivo em curso, considerando o período de ensino remoto emergencial, há um novo desafio que não se pode adiar, qual seja, a formação docente. Considerando toda a política nacional de educação inclusiva na perspectiva da educação especial, é conveniente ressaltar que há uma urgente necessidade de formação dos nossos servidores para o acompanhamento e atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas, formação tanto no sentido de sensibilização em relação à educação inclusiva, quanto formação que dê aos servidores ferramentas práticas para elaboração de materiais, atividades, provas, metodologias e trabalhos adaptados.

Temos a compreensão de que a “educação para todos” está amplamente contemplada nas nossas legislações, além de que os aspectos de uma educação inclusiva devam estar intrinsecamente ligados ao fazer pedagógico de cada escola, na observância dos aspectos subjetivos de cada sujeito aprendente.

No entanto, não se pode responsabilizar somente os gestores e professores da escola por promoverem uma educação de exclusão. As políticas públicas precisam de um financiamento, isto é, de recursos orçamentários e financeiros para se tornarem efetivas, exequíveis, tangenciáveis e materializadas.

Desse modo, muitas são as peculiaridades da educação inclusiva. Neste estudo, buscamos apresentar somente algumas na perspectiva de quem ocupa o lugar de gestor em uma escola de

ensino médio técnico profissionalizante. Não resta dúvida de que a educação inclusiva é uma forma de democratizar a educação. Entretanto, também é inegável que os desafios postos para o acesso, permanência e êxito dos estudantes com deficiência nas escolas constituem uma das maiores barreiras a serem superadas.

O acesso garantido já é um fato, sendo realizado em quase todas as escolas públicas do país; a permanência e o êxito, no entanto, nem sempre são assegurados. Esses dois pontos precisam ser muito bem trabalhados nas instituições de ensino, visto que, caso não sejam observados de forma satisfatória, corre-se um risco grande de não formar devidamente os sujeitos da educação inclusiva. Seria preferível que a adequação para acessibilidade curricular possibilitasse a todos os estudantes uma maneira de aprender. Entretanto, sabemos que há uma realidade apontada neste estudo que se constitui na questão a de que gestores e professores precisam avançar na capacitação, de modo que nenhum estudante seja deixado para trás.

Consideramos também que a educação inclusiva é apenas um dos muitos desafios que a educação profissional tem a vencer diante do seu projeto omniateral para a sociedade brasileira. Ainda há muito a ser feito, sobretudo na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com suas peculiaridades compostas por heterogeneias, que não são percebidas por parte dos órgãos governamentais equitativamente. Diante disso, é importante saber que as políticas traçadas podem não necessariamente inviabilizar a consecução da educação inclusiva, porém o caminho a percorrer resultará variantemente distinto, posto que as estruturas materiais e imateriais apresentam-se diferenciadas.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Emenda Constitucional nº 91, de 2016. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 nov. 2019.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 05 abr. 2021.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 30 de abril de 2019.

_____. 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, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 27 mai. 2019.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 24 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Conselho Superior. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Goiânia, GO, 2018. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/5431/Minuta_pdi_2019_2023_181121.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192>. Acesso em: 21 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepção e diretrizes**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF, 2010.

CONSELHO SUPERIOR. Resolução nº 30, de 02 de outubro de 2017. Aprovar o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, nos termos do documento anexo. Goiânia, GO, 2 out. 2017. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2030%202017.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

LIMA, C. B. dos S. **Acessibilidade curricular: um estudo de caso sobre inclusão escolar no Instituto Federal de Goiás - campus Luziânia**. 2020. 198 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – IA IF Goiano, Morrinhos, 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção da ONU sobre Direitos das Pessoas com Deficiência**. 13 dez. 2006. Disponível em: <Convenção da ONU sobre Direitos das Pessoas com Deficiência - Fundação Dorina Nowill para Cegos (fundacaodorina.org.br)> Acesso em: 12 mar. 2020.

RAMOS, R. **Passos para a Inclusão**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. Entrevista com Dermeval Saviani – PNE. **Portal Anped**, Rio de Janeiro, 7 abr. 2014. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

Nota sobre as autoras e os autores

Agustina Rosa Echeverría

Licenciada, Bacharel e Mestre em Química pela Universidade da Amizade dos Povos – Moscou – Rússia. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É professora titular da Universidade federal de Goiás (UFG) atuando no Instituto de Química, no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática e no Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais Dessa universidade. Coordena o Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências – NUPEC, do IQ/UFG e é líder do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental registrado no CNPq. Coordena o Grupo de Estudos da teoria vigotskiana – “Papagaios Vermelhos”. Investiga na área de Educação em Ciências na perspectiva histórico cultural, na Formação de professores e na Educação Ambiental. E-mail: echeverria.ufg@gmail.com

Ana Luiza Martins Arantes

Graduação em andamento em Química. Instituto Federal Goiano - Campus Rio Verde. Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, na área de biotecnologia, no período de 2018-2019. Atualmente atua como bolsista no Programa Residência Pedagógica. E-mail: lun4miercoles@gmail.com.

Andreia Cristiane de Oliveira

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Mato Grosso/Campus de Rondonópolis. Mestra em Educação pela mesma instituição, professora da rede estadual de educação Rondonópolis, coordenadora de formação da Diretoria Regional de Educação de Rondonópolis. Grupo de pesquisa Investigação/UFR. E-mail: andreia.prof.cristiane@outlook.com

Antoni Santisteban

Professor Titular da Universidade Autônoma de Barcelona, Catalunha/Espanha. Pesquisador Principal GREDICS (Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências Sociais). - Investigador principal de vários projetos de pesquisa financiados por agências de fomento. Atualmente desenvolve o projeto de pesquisa (Educação para o futuro e esperança para a democracia. Repensar ensino de ciências sociais em tempos de mudança) financiado pelo Ministério da Ciência e Inovação do Governo de Espanha. Também é Investigador Principal do projeto (Cultura Escolar Democrática e Inclusiva em Funcionamento) outorgado pelo Conselho da Europa. Publicou mais de 200 artigos, capítulos de livros e livros. Dirigiu 15 teses de doutorado. E-mail: antoni.santisteban@uab.cat

Calixto Júnior de Souza

Professor do IF Goiano – Campus Rio Verde. Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: calixto.souza@ifgoiano.edu.br.

Carolina Nascimento de Jesus

Licenciada em Educação Física. Mestre em Educação para Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Goiás - IFG, Campus Jataí-Go. E-mail: carolinanascy@hotmail.com

Cinthia Maria Felicio

Bacharel, Licenciada, Mestra e Doutora em Química. Professora no Instituto Federal Goiano – Campus Avançado Ipameri. E-mail: cinthia.felicio@ifgoiano.edu.br

Denise Figueira-Oliveira

Pós-Doutora em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências - PROPEC/IFRJ. Professora e pesquisadora do grupo de pesquisa CAFE - Ciência, Arte, Formação e Ensino, onde também atua na co-orientação de alunos da pós-graduação. Doutora em Ciências pelo Programa de

Pós-Graduação de Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz - FIOCRUZ-RJ. Possui Mestrado em Ciências (2006) pelo mesmo programa. Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro ((IFCS - UFRJ-1994). **E-mail:** denfioli@gmail.com.

Elisângela Ladeira de Moura Andrade

Mestranda do Programa de Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – IF Goiano. Pós-graduada em Pedagogia Empresarial pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU – *e-mail:* elisladeirama@gmail.com.

Fátima Suely Ribeiro Cunha

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina, mestrado em Sociologia Política e doutorado em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. É professora no Instituto Federal Goiano, Campus Morrinhos, vinculada ao departamento de Pedagogia. Tem experiência na Educação Básica, no campo do ensino e na gestão pedagógica; na docência no ensino superior/formação de professores; formação de professores em língua não materna; formação pela pesquisa, com ênfase em Educação em Ciências e Pedagogia. E-mail: fatima.suely@ifgoiano.edu.br

Francisco Edilson de Sousa França

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências na Universidade Estadual de Roraima, graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Roraima, graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Roraima e Especialização *Lato Sensu* em Informática na Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Atualmente é

professor da Prefeitura Municipal de Boa Vista. Tem experiência na área de informática na Educação, com ênfase em Pedagogia e Matemática. E-mail: prof.franciscofranca@gmail.com

Giselle Rôças

Possui graduação em Ciências Biológicas Modalidade Ecologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; mestrado em Ecologia e doutorado em Ecologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desenvolve pesquisa e junto aos professores da Educação Básica e Superior com o intuito de promover uma maior articulação entre os saberes advindos da Biologia e das chamadas Ciências da Natureza com as práticas do Ensino das Ciências em espaços formais de ensino. Professora Associada IV do ensino superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências - PROPEC/IFRJ. E-mail: rocas@ifrj.edu.br.

Iasmin Ferreira da Silva

Graduada em Pedagogia, Especialista em Tecnologia da Informação, Mestra em Educação Profissional e Tecnológica. Professora da rede de Ensino de Pontalina-GO. E-mail: iasmim.ped@gmail.com

Ivanise Maria Rizzatti

É doutora em Química, docente do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Roraima. É Coordenadora Adjunta dos Programas Profissionais da Área de Ensino na CAPES, gestão 2018-2022. Tem experiência na área de Química, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de química, espaços não formais, divulgação científica, feiras de ciências, Educação Ambiental, ensino de química inclusivo, ensino de ciências, análise de metais em água e monitoramento de indicadores para qualidade de água. E-mail: niserizzatti@gmail.com

Ivone Garcia Barbosa

Doutora em Educação pela FE/USP. Professora Titular, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC). Presidente do Fórum Goiano de Educação Infantil. E-mail: ivonegbarbosa.ufg@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0636-8485>.

Jéssica Lorraine Ananias da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso/Campus de Rondonópolis. Mestra em Educação pela mesma instituição, professora da Rede Municipal de Educação (SEMED) em Rondonópolis. Grupo de pesquisa Investigação/UFR E-mail: jessicasilva_jeh@hotmail.com

João Victor Ferreira dos Santos

Licenciando em Química, Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - Instituto Federal Goiano - Campus Rio Verde. Bolsista do Programa Residência Pedagógica. E-mail: joaoferreira5050@gmail.com

Léia Adriana da Silva Santiago

Licenciada em História, mestre e doutora em Educação com pós-doutorado em didática da Ciências Sociais pela Universidade Autônoma de Barcelona/Espanha. Professora de História e do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – e-mail: leia.adriana@ifgoiano.edu.br.

Lilian Gobbi Dutra Medeiros

Mestranda do Programa de Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – IF Goiano. Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Licenciada em

Letras pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – *e-mail*: liliandutra@iftm.edu.br.

Magali Aparecida Silvestre

Pedagoga, Doutora e Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP. Professora Associada I da Unifesp no curso de Pedagogia e no PPG em Educação. Pesquisadora no campo da formação de professores. Coordena o Grupo de Pesquisa Observatório de Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica - GEODDIP. Atualmente é membro do Conselho Editorial Executivo da Revista Formação Docente do GT 08 da Anped. Email: magali.silvestre52@gmail.com

Márcia de Souza Oliveira Paes Leme Alberto

Mestranda do Programa de Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – IF Goiano. Especialista em Instrumentalidade do Serviço Social pela Faculdade Única de Ipatinga – MG. Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU – *e-mail*: marciapaes@iftm.edu.br.

Martha Cecilia Gutiérrez G

Profesora titular de la Facultad de Educación. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia. Coordenadora do processo de renovação curricular institucional de 2018 até a atualidade. Diretora/coordenadora do Doutorado em Didática, desde julho de 2015. Atualmente ela vem desenvolvendo o projeto de pesquisa: “Educar para a paz em contextos escolares”.*e-mail*: mgutierrez@utp.edu.co.

Maylta Brandão dos Anjos

Doutora e Mestre em Ciências Sociais pelo CPDA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em

Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Editora da Revista Ensino, Saúde e Ambiente. E-mail: maylta.anjos@unirio.br.

Miguel Angel Jara

Licenciado em História. Mestre e Doutor em Didática das Ciências Sociais, pela Universidade Autônoma de Barcelona/ Catalunha/ Espanha. Professor na Universidade Nacional de Comahue/ Argentina. Professor da Pós-Graduação, na Especialização em Ensino de Ciências Sociais, na Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Co-Diretor do Curso de Pós-Graduação do Doutorado em Didática das Ciências Sociais e Humana, Faculdade de ciências humanas, Universidade Nacional de Comahue; Membro do Comitê Acadêmico do Doutorado em Educação, na Faculdade de Ciências da Educação, Universidade Nacional de Comahue. Atualmente vem desenvolvendo e coordenando o projeto de pesquisa: "O ensino e a aprendizagem das ciências sociais e humanas numa perspectiva e abordagem interdisciplinar sobre os problemas sociais". E-mail: mianjara@gmail.com

Patrícia Gouvêa Nunes

Doutoranda em Ciências da Educação. Universidade do Minho, Portugal. Mestra em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Brasil. Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Rio Verde. Membro do grupo de pesquisa Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. E-mail: patricia.nunes@ifgoiano.edu.br

Patrícia Macedo de Castro

É Doutora em Zoologia, docente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e do PPG Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Roraima (UERR). Docente do PPG Educação em Ciências e Matemática da UFMT/UEA/UFPa (REAMEC). Pesquisadora do Museu Integrado de Roraima em Zoologia

(IACI-RR). Tem experiência na área do Ensino de Ciências com os seguintes temas: Formação de Professores, Espaços Educativos, Alfabetização Científica, Ensino de Zoologia e Metodologias para o Ensino de Zoologia. Email: patriciaacastro@uerr.edu.br

Paulo Vitor Teodoro de Souza

Graduado em Química, Mestre em ensino de ciência e matemática, Doutor em educação em ciências. Professor no Instituto Federal Goiano – Campus Avançado Catalão. E-mail: paulovitor.teodoro@ifgoiano.edu.br

Renata Silva Pamplona

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal de Goiás. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Docente no Instituto Federal Goiano/IF Goiano - Campus Rio Verde. Atua principalmente nos seguintes temas: estudos de gênero; multiplicidades sexuais; sexualidade e educação; currículo; grupos minoritários de resistência; produção da subjetividade; psicologia da educação, formação docente. E-mail: renata.pamplona@ifgoiano.edu.br

Risolene Silva de Sousa

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências na Universidade Estadual de Roraima, Licenciatura em Química pela Universidade Estadual de Roraima (2014). Atualmente é professora efetiva da Secretaria de Estado da Educação e Desportos de Roraima, lotada na Escola Estadual Mário David Andrezza, atuando na função de professora. Tem experiência na área de Química, com ênfase no Ensino de Química. Email: riso_roraima@hotmail.com

Rosana Maria Martins

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Ciências e Artes Dom Bosco de Monte Aprazível (1985), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2012) e doutorado em Formación del Docente Universitario pela Universidade de Extremadura (2006), convalidado pela Universidade do Minho (2013) e UNICAMP (2015) e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2015), professora da Universidade Federal de Rondonópolis/ UFR e do Programa de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Rondonópolis. Vice-líder do grupo de pesquisa Investigação/UFR E-mail: rosanamariamartins13@gmail.com

Rosenilde Nogueira Paniago

Doutora em Ciências da Educação pelo Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal; pós doutorado na Universidade do Minho, Portugal; Mestra em Educação Pela Universidade Federal de Mato Grosso. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - campus de Rio Verde, Líder do grupo de Pesquisa Educação do IF Goiano com pesquisa na área de formação de professores, saberes, práticas educativas, professores pesquisadores, EPT. E-mail: rosenilde.paniago@ifgoiano.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1178-8166>.

Sangelita Miranda Franco Mariano

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Uberlândia. Especialista em Docência na Educação Superior, Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Educação na Linha de Pesquisa, Universidade Federal de Uberlândia e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora no Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos. Possui experiência na área de educação infantil; Políticas públicas educacionais; Práticas educativas; Avaliação e Estágio Supervisionado. e-mail: sangelita.mariano@ifgoiano.edu.br

Simone Albuquerque da Rocha

Graduada em Pedagogia. cursou Mestrado e Doutorado na Universidade Estadual Paulista (UNESP) Júlio de Mesquita Filho (1996-2001) e Pós-Doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora titular da Universidade Federal de Rondonópolis/ UFR e no Programa de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso. Líder do grupo de pesquisa InvestigaÇÃO. E-mail: simone103232@gmail.com.

Victor Hugo Confessor Almeida

Licenciando em Química, Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e atual bolsista no programa de Residência Pedagógica - Instituto Federal Goiano - Campus Rio Verde. E-mail: victor.hugo.scac@gmail.com

Agradecimentos

Aos autores e ao Instituto Federal Goiano

Os textos que compõem esta obra resultam de pesquisas e reflexões apresentadas durante o II Seminário Internacional de Formação de Professores, realizado pelo Instituto Federal Goiano. Com o tema “Formação de Professores: Didática em tempos de Pandemia”, a obra foi organizada em cinco partes: as quatro primeiras tratam das reflexões abordadas nas mesas redondas e na quinta são apresentadas experiências e pesquisas realizadas por professores e discentes do IF Goiano. O objetivo é oportunizar reflexões sobre as possibilidades de investigações no ensino das distintas ciências em espaços formais e não formais de educação.



ISBN 978-65-5869-521-9



9 786558 695219 >