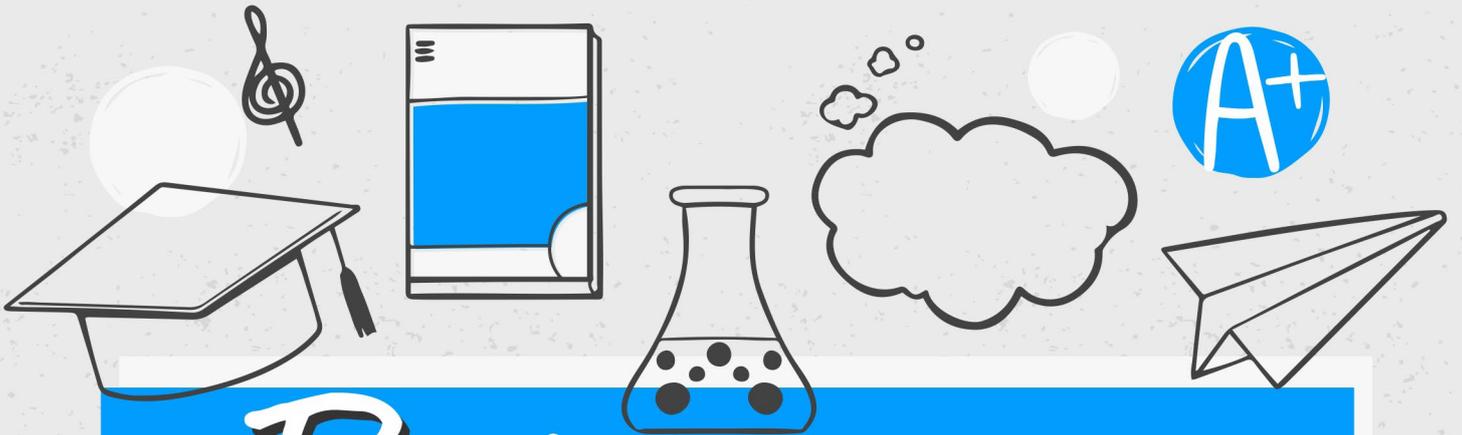
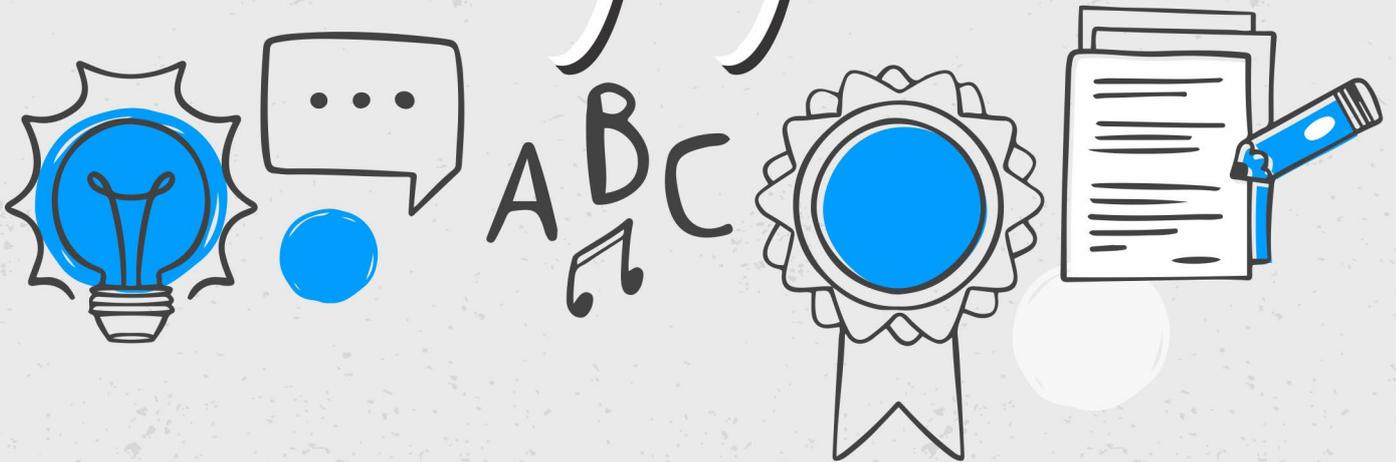


Denise Pereira
(Organizadora)

Métodos e Práticas



Pedagógicas:



estudos, reflexões e perspectivas

Volume 7



AYA EDITORA

2023

Denise Pereira
(Organizadora)

**Métodos e práticas
pedagógicas: estudos,
reflexões e perspectivas**

Vol. 7

Ponta Grossa
2023

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadora

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Capa

AYA Editora©

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

Faculdade Santa Helena

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

Universidade Federal de Roraima

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues

Universidade Norte do Paraná

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes

Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Instituto Federal do Acre

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail

Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

Universidade Federal do Piauí

**Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros
Rodrigues**

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

**Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira
Miranda Santos**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues

Instituto Federal de Santa Catarina

© 2023 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas nos capítulos deste Livro, bem como as opiniões nele emitidas são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião desta editora.

M9399 Métodos e práticas pedagógicas: estudos, reflexões e perspectivas [recurso eletrônico]. / Denise Pereira (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2023. 127 p.

v.7

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-339-2

DOI: 10.47573/aya.5379.2.240

1. Educação. 2. Educação pré-escolar. 3. Matemática - Estudo e ensino. 4. Aprendizagem. 5. Matemática recreativa. 6. Educação infantil. 7. Professores – Formação. 8. Professores e alunos. 9. Psicologia do desenvolvimento. 10. Psicologia da aprendizagem. 11. História - Estudo e ensino. 12. Pesquisa educacional. I. Pereira, Denise. II. Título

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação..... 9

01

**Pedagogia não diretiva: o ensino centrado no
estudante 11**

Ellen de Oliveira Monte
Erida de Oliveira Duarte
Lourenço Nascimento Silva
Maria Cleide Alves da Silva
Marinalva Fernandes Saminez de Araújo

DOI: [10.47573/aya.5379.2.240.1](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.240.1)

02

**Aprendizagem criativa e ensino de matemática: uma
revisão de literatura 22**

Soraia Stabach Ribas Ferrari dos Santos
Veronice Maria Kawalek
Eloiza Aparecida Silva Ávila de Matos
Luis Mauricio Martins de Resende

DOI: [10.47573/aya.5379.2.240.2](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.240.2)

03

**Refletindo sobre a importância da pesquisa no processo
de reconstrução do conhecimento 37**

Adriana Urias da Silva
Cláudia Rejany Sousa Farias
Luciene Lourenço
Marli de Castro Pires
Sueli Garcia Chiarelli
Valdiléia Nascimento Torquato

DOI: [10.47573/aya.5379.2.240.3](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.240.3)

04

O Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental: contribuições da Didática da História ... 44

Anderson Vicente da Silva

DOI: [10.47573/aya.5379.2.240.4](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.240.4)

05

Narrativas de professores: uma análise bakhtiniana das experiências educacionais 55

Rita de Cássia Bento Manfrim

DOI: [10.47573/aya.5379.2.240.5](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.240.5)

06

A importância da formação continuada do professor no processo de ensino aprendizagem 68

Adriana da Silva

Angélica Miranda Matos

Vanuza Gomes Lima Machado

DOI: [10.47573/aya.5379.2.240.6](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.240.6)

07

A formação de professores e sua relação com a profissão e a identidade docente..... 78

Adriana da Silva

Angélica Miranda Matos

Cícera Barbosa

Eliane Lima Borges de Medeiros

Maria Aparecida da Costa

Roseclé Oliveira dos Santos

Vanuza Gomes Lima Machado

DOI: [10.47573/aya.5379.2.240.7](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.240.7)

08

Déficit de aprendizagem: uma reflexão sobre a qualidade do processo ensino-aprendizagem para promoção da inclusão 100

Auriléia Meireles Rodrigues

DOI: 10.47573/aya.5379.2.240.8

Organizadora 120

Índice Remissivo..... 121

Apresentação

É com grande prazer que apresentamos a sétima edição da série **“Métodos e práticas pedagógicas: estudos, reflexões e perspectivas”**. Esta obra traz uma profunda reflexão sobre as práticas pedagógicas, fazendo-a uma ferramenta valiosa para educadores, pesquisadores e estudantes.

Iniciamos a jornada com uma reflexão sobre a pedagogia não diretiva, um método que coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem. Esta abordagem ressalta que a aprendizagem é mais eficaz quando o aluno é o protagonista de seu próprio processo educacional.

Este conceito abre caminho para a discussão sobre a aprendizagem criativa e o ensino de matemática. Examina-se a possibilidade de incorporar a criatividade ao ensino de matemática, tornando-o mais envolvente e eficaz. A ideia de colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem cria um elo natural com a pedagogia não diretiva.

Avançamos então para a importância da pesquisa no processo de reconstrução do conhecimento. Aqui, é reforçada a necessidade de um compromisso contínuo com a pesquisa para melhorar as práticas pedagógicas e promover a aprendizagem significativa, um conceito que ressoa fortemente com a abordagem centrada no estudante apresentada anteriormente.

A discussão se aprofunda com o ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando as contribuições da Didática da História. Aqui, ressaltamos a importância de abordagens pedagógicas reflexivas e contextualizadas, um conceito que se conecta com a necessidade de pesquisa e reflexão discutida anteriormente.

A trajetória continua com uma análise bakhtiniana das narrativas de professores, que proporciona uma visão aprofundada das complexidades do ensino e da aprendizagem. Este tema nos convida a entender as experiências educacionais a partir do ponto de vista dos professores, fazendo uma ponte com a discussão sobre a pedagogia não diretiva e a abordagem centrada no estudante.

A importância da formação continuada do professor no processo de ensino aprendizagem é então explorada. Aqui, o foco é a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo para garantir a eficácia das práticas pedagógicas, uma ideia que se encaixa perfeitamente na discussão anterior sobre a análise bakhtiniana das narrativas de professores.

Em seguida, mergulhamos na formação de professores e sua relação com a profissão e a identidade docente. Esta temática analisa a intersecção entre a identidade profissional dos professores e os métodos de ensino que eles adotam, criando uma conexão direta com a discussão sobre a formação continuada do professor.

Finalmente, refletimos sobre o déficit de aprendizagem e a qualidade do processo ensino-aprendizagem para a promoção da inclusão. Este último ponto ressalta a necessidade de métodos de ensino inclusivos para garantir que todos os alunos tenham a oportu-

nidade de aprender efetivamente, fechando a nossa discussão com uma nota de inclusão e igualdade.

Cada temática oferece um olhar único e valioso sobre a pedagogia e a prática de ensino. Esperamos que este volume inspire e ilumine os leitores, promovendo a contínua evolução e melhoria das práticas pedagógicas.

Boa leitura!

Prof.^a Ma. Denise Pereira

Pedagogia não diretiva: o ensino centrado no estudante

Ellen de Oliveira Monte

É professora da rede estadual de ensino do Amazonas, licenciada em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM, com Especialização em metodologia do ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade Estadual do Amazonas - UEA, mestranda do curso de Ciências da educação da Universidad del Norte - UNINORTE, Assunção, Paraguai. Atua na coordenação pedagógica da Coordenadoria Distrital de Educação 6, Manaus - Am

Erilda de Oliveira Duarte

É professora da rede estadual de ensino do Amazonas, licenciada em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM, com Especialização em metodologia do ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade Estadual do Amazonas - UEA, mestranda do curso de Ciências da educação da Universidad del Norte - UNINORTE, Assunção, Paraguai. Atua na coordenação pedagógica da Coordenadoria Distrital de Educação 6, Manaus - Am

Lourenço Nascimento Silva

É professor da rede estadual de ensino do Amazonas e da rede municipal de ensino de Manaus com formação no curso de Magistério, licenciado em História pela Universidade Vale do Acaraú - UVA, com especialização em Metodologia do Ensino de História, Mestre em Ciências da Educação pela Universidad del Sol - UNADES, Assunção, Paraguai, doutorando do curso Ciências da Educação pela Unades Ciudad del Este - Paraguai. Atua na administração escolar da rede estadual de ensino

Maria Cleide Alves da Silva

É professora da rede estadual de ensino do Amazonas, licenciada em Pedagogia pela Universidade- TAHIRIH, com Especialização em Metodologia Do Ensino à Docência Superior pela Faculdade Metropolitana de Manaus - FAMETRO, mestranda em Ciências da Educação, pela Universidad Del Sol - UNADES, Assunção, Paraguai, Atua como professora dos anos iniciais em Manaus, Amazonas.

Marinalva Fernandes Saminez de Araújo

É professora da rede estadual de ensino do Amazonas, licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM, com Especialização em Gestão do Currículo e Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas pela Universidade Estadual do Amazonas - UEA, mestra em Ciências da Educação, pela Universidad Del Sol - UNADES, Assunção, Paraguai, doutoranda do curso de Ciências da Educação pela mesma universidade. Atua como professora dos anos iniciais em Manaus, Amazonas.

RESUMO

A pedagogia não diretiva surge na segunda metade do século XX, e se apresenta como uma alternativa ao paradigma condutivista liberal que tem na pedagogia tradicional sua base e modelo consagrado no processo de ensino aprendizagem. A pedagogia não diretiva se desenvolveu, tendo por base os estudos de Carl Rogers. Para ele o aluno deve ser o protagonista no processo de ensino-aprendizagem e a função da escola é apoiar e criar condições para a aprendizagem que é vista como forma de atribuir significado à experiência que possibilita a satisfação das necessidades do aluno. Na pedagogia não diretiva professor e aluno diferenciam-se pelos papéis que assumem no processo. Como facilitador o professor deve ser autêntico, ter apreço ao aluno e aceitação da condição de facilitador e ter uma compreensão empática do aluno e seus desafios. Os recursos eficazes são o contrato, a vinculação com a comunidade, a investigação, os grupos de estudos e a autoavaliação.

Palavras-chave: escola. autodeterminação. pedagogia. protagonismo. autoavaliação.



ABSTRACT

Non-Directive Pedagogy emerges in the second half of the 20th century, and presents itself as an alternative to the liberal conductivist paradigm that has traditional pedagogy as its base and model enshrined in the teaching-learning process. Non-Directive Pedagogy was developed based on the studies of Carl Rogers. For him, the student must be the protagonist in the teaching-learning process and the role of the school is to support and create conditions for learning that is seen as a way of giving meaning to the experience that enables the satisfaction of the student's needs. In non-directive pedagogy, teacher and student differ by the roles they assume in the process. As a facilitator, the teacher must be authentic, appreciate the student and accept the condition of facilitator and have an empathetic understanding of the student and his challenges. Effective resources are the contract, liaison with the community, research, study groups and self-assessment.

Keywords: school. self-determination. pedagogy. protagonism. self-evaluation.

INTRODUÇÃO

O atual estado de desenvolvimento da humanidade deve-se, principalmente, a capacidade de retransmissão de conhecimentos, uma das características básicas da espécie humana. Por esse processo foi possível o acúmulo de conhecimento que se constitui a base para que as gerações os utilizem, aprimorem e desenvolvam novas técnicas para as gerações futuras.

Sabe-se que a primeira forma de transmissão de conhecimentos se dava pela observação. Atividades ligadas ao cotidiano eram ensinadas na prática. Dominar as técnicas de caça, pesca e os conhecimentos sobre os recursos ofertados pela natureza, o manuseio dos alimentos, as táticas de defesa, organização de moradias e os hábitos dos animais entre outras, dependia a sobrevivência do indivíduo e do grupo.

Esse conhecimento transmitido tinha como principal objetivo a necessidade básica do grupo: garantir a sobrevivência. A base era o empirismo, a transmissão era informal. Desde cedo os indivíduos percebiam as necessidades e aprendiam com os mais velhos os conhecimentos necessários para a sobrevivência grupal e individual e, com isso cada grupo também começa a se diferenciar na forma de fazer, melhorando suas técnicas de caça, pesca, extrativismo, construção de moradias, táticas de defesa e cuidados com a saúde e bem-estar de seus indivíduos.

Autores que se interessaram em explicar formas de transmissão do conhecimento se valeram da expressão *tabula rasa* para defender que o conhecimento é adquirido pelas experiências vivenciadas quer seja individual ou coletiva. O primeiro a usar essa metáfora foi Aristóteles que, se opondo a Platão, defendeu que a consciência é desprovida de qualquer conhecimento inato — tal como uma folha em branco, a ser preenchida. Esta ideia continuou a ser desenvolvida pela filosofia da Grécia Antiga com os estoicos enfatizando que a mente inicia vazia, mas adquire conhecimento à medida que o indivíduo vivencia as experiências do mundo exterior.

Na modernidade, o conceito foi aplicado por John Locke ao intelecto, através da tese epistemológica que fundamenta o empirismo. Locke, considerado o principal expoente da teoria do empirismo, detalhou a tese da *tábula rasa* em seu livro *Ensaio acerca do Entendimento Humano*, de 1690. Para ele, todas as pessoas nascem sem conhecimento algum, e todo o processo do conhecer, do saber e do agir é aprendido através da experiência. Mais tarde, já no século XVII, o argumento serviu de base para a contestação da teoria do inatismo proposto por Descartes, mas também do ponto de vista da filosofia política, ao defender que, não havendo ideias inatas, todos os homens nascem iguais. Essa tese também forneceu argumento ao combate ao absolutismo assim como a contestação do poder como um direito divino ou como atributo inato.

Com o advento da civilização e a divisão social do trabalho, apareceram outras necessidades que por sua vez se ligavam a outros saberes que não os relacionados à sobrevivência. A invenção possibilitou muitos avanços nesse campo. Estava ali um instrumento capaz de armazenar, aprimorar transportar para outros lugares o conhecimento. Isso permitiu que muitos grupos variassem suas atividades e, à medida que se ampliava esse campo houve a necessidade de melhorar os registros e os saberes de até então.

Diante dessa necessidade, criou-se a figura do professor, ou seja, aquele que tinha a obrigação de aprender e o dever de ensinar. Esse ente já nasce poderosa. Recebem dos reis, das famílias que os contratavam e das sociedades em que atuavam o mais alto status. Sua responsabilidade era ensinar aos seus discípulos a fazer aquilo que escapava a simples observação. Matemática, leitura e escrita, arquitetura, música entre outras, foram dessa primeira fase das escolas que, em comparação com o que delas conhecemos hoje resta-nos o básico: o local onde se busca a aprender e ensinar.

Ao longo dos séculos o contexto social, político, econômico deram as estruturas para o seu crescimento e desenvolvimento. Também ditaram o seu conteúdo. Cada período histórico exerceu um impacto sobre a estrutura da escola e seu conteúdo. Dito de outra forma, a escola ao longo desses períodos, foi o instrumento de reprodução e conservação do sistema. Assim, durante a Idade Média as escolas foram administradas pela Igreja católica que a utilizou para difundir suas doutrinas e fortalecer seu poder. Nas sociedades pós-Revolução Industrial a burguesia a utiliza para ensinar seus valores e a formação dos cidadãos futuros que fossem capazes de preservá-los, entendendo estes como os melhores em uma escala feita por eles mesmos e, que em sendo os melhores pudessem ser difundidos para além de suas fronteiras.

É no impacto das mudanças provocadas pelo processo de industrialização ocorrido principalmente no século XX, que uma das estruturas até então tidas como sagradas começa a ser questionadas: a forma de ensinar.

Se ensinar é entendida como uma característica definidora da espécie humana e, quanto a isso não há divergência, a forma como se ensina e o resultado desse processo começou a ser criticado. A necessidade de novos paradigmas, visando à formação de um indivíduo mais independente, mais versátil, livre das amarras do sistema e com maior responsabilidade sobre o aquilo com o qual se deparava. A escola tradicional estava longe de apresentar uma alternativa uma vez que uma das características de seu aluno é a submissão ao mestre e a aceitação incondicional do método. Diante dessa necessidade

surge uma nova pedagogia, também liberal, mas que depositava essa responsabilidade no aluno redefine as funções da escola, do aluno, professor e sociedade.

A pedagogia não diretiva tem sua gênese embrionária na Psicologia Humanista. No dizer de Maura, a “terceira força” como se auto intitula, rompe com a linha defendida Psicoanalises e o Condutivismo.

La Psicología Humanista surge como una alternativa teórico-metodológica en La ciencia psicológica que pretende explicar La naturaleza del desarrollo humano a partir de fuerzas antropológicas de origen biológica inconsciente de la naturaleza humana planteada por el Psicoanálisis a la absoluta determinación social del Condutivismo. (MAURA, 2000. p. 58.).

Tendo em Carl Rogers (1973) o seu maior expoente, a Pedagogia não diretiva se se opõe ao modelo condutivista da pedagogia liberal. Prega a escolha livre dos conteúdos em vez da imposição de temas já programados, defende que a escola deva se preocupar com psicológicos ao invés dos problemas pedagógicos. Acredita que o papel da escola é preparar o aluno para tomar atitudes; que todo o esforço deva se concentrar em criar um clima agradável para que ocorra a mudança dentro do indivíduo. Rogers (1973) define assim essa nova pedagogia:

Se o propósito do ensino é promover a aprendizagem, é preciso indagar o que queremos dizer com esta expressão. Aqui torno-me veemente. Quero falar de aprendizagem, mas não de maneira morta, estéril, fútil e rapidamente esquecida que é entalhado na cabeça do pobre e desamparado indivíduo preso à sua cadeira por férreas amarras de conformismo. Quero falar de aprendizagem com letras maiúsculas – aquela insaciável curiosidade que leva o adolescente a absorver tudo o que pode ver, ouvir, ou ler sobre motores a gasolina a fim de melhorar a eficiência e a velocidade de seu “carango”.

Entre contribuições e limitações trazidas pelas ideias de Carl Rogers, há de se dar o crédito de mostrar mais um caminho no processo de ensino-aprendizagem onde o aluno é o protagonista de seu próprio aprendizado. Outros autores contribuíram para sua definição. Investigações realizadas por Aspy D. e F. Roebuck, G. Allport e Maslow. Hoje é instrumento muito utilizado por educadores e psicólogos que trabalham com aconselhamento nas escolas.

PEDAGOGIA NÃO DIRETIVA: O PROTAGONISMO DO ESTUDANTE

Surgida na segunda metade do século XX, a pedagogia não diretiva se apresenta como uma alternativa ao modelo condutivista liberal que tem na pedagogia tradicional sua base e modelo consagrado no processo de ensino aprendizagem de então. Para Maura esse surgimento está relacionado às transformações econômicas e sociais e o desenvolvimento científico tecnológico ocorrido durante todo o século que deixou manifesto a necessidade de uma explicação do “papel cada vez mais preponderante do fator subjetivo e do desenvolvimento da humanidade” (MAURA, 2000. p. 57).

A pedagogia tradicional não poderia dar essa resposta uma vez que está comprometida com a reprodução e preservação do sistema. Considera o aluno como ser passivo, um mero receptor, que se submete a autoridade de seu mestre sem jamais assumir o protagonismo de sua própria formação. O professor, por sua vez, nesta corrente pedagógica, é o dono do conhecimento e de toda a autoridade para ministrar o que considera

ser necessário para a formação de seu aluno.

Para Maura (2000), o caráter diretivo da pedagogia tradicional fica evidente nas definições dos atores do processo ensino aprendizagem. E cria contradições a respeito do que se espera do homem e da mulher que é formado neste modelo:

Es evidente el carácter absolutamente directivo de la pedagogia tradicional em tanto el profesor és el “dueño del conocimiento”, quien impone la autoridad em el aula, norma las condiciones y el contenido dela enseñanza. ? Como explicar entonces la formación de um hombre crítico, reflexivo, capaz de atuar com independência, creatividad y e responsabilidad em las tareas sociales? (MAURA, 2000. p. 57).

O surgimento da psicologia humanista como antecedente da pedagogia não diretiva

A Psicologia Humanista aparece como uma alternativa teórico-metodológica, dentro da Psicologia que buscava explicar a natureza do desenvolvimento humano a partir de “forças antropológicas de origem biológica, mas de expressão consciente” em oposição à corrente tradicional de defesa biológica inconsciente da natureza humana, levantada e sustentada pela Psicanálise em sua defesa absoluta condutivista.

Para Maura (2000) a Psicologia Humanista se junta as teorias de autorregulação e de autonomia funcional dos motivos de G. Allport, a autoatualização de A. Maslow e o enfoque personalizado de Rogers.

A influência da Psicologia Humanista e em particular os estudos de Carl Rogers denominados Enfoques Personalizados, no campo educacional dos anos 60 do século XX, deu lugar para o surgimento da Pedagogia não Diretiva, no dizer de Maura como “alternativa de resposta da pedagogia a demanda social relativa à necessidade de explicar sobre bases científicas a atuação do ser humano e sua educação”.

Rogers, em oposição ao Condutivismo apresenta a tendência à atualização como sendo o fator preponderante para o desenvolvimento humano. A tendência à atualização ou tendência de realização é uma tendência “imaneente ao ser humano”, constituindo a fonte motivacional de sua conduta e manutenção da vida e o desejo constante de ascensão a “níveis superiores de existência”.

Para Rogers a relação do homem com o meio dá lugar a um processo de experiência onde este é capaz de classificar as mesmas pelo benefício que estas lhe podem trazer, ou seja, em satisfatórias as que lhe traz benefícios e em insatisfatórias as que de alguma forma não agrega um valor positivo à sua vivência.

São essas experiências vivenciadas no cotidiano e classificadas em positivas ou negativas que fazem a base de um padrão mental que o aproxima das experiências positivas e evite as experiências negativas que o autor denominar de “experiências do eu”.

A base para que essas experiências aconteçam é a liberdade para que o indivíduo possa para expressar seus desejos e realizar ações e, dentro desse processo de realização, tomar as decisões que lhe pareça positivo. A liberdade de experiência é, nesse sentido, necessária para que o homem manifeste a tendência de realização ou de atualização.

Na visão de Rogers a lógica do desenvolvimento humano é explicada da seguinte forma:

Si la tendencia innata a realizar las potencialidades humanas se manifiesta em um clima social de aceptación y respecto, la persona encontrará as posibilidades de expresarse libremente y logrará encontrar el camino hacia el funcionamiento pleno del ser humano: la autodeterminación. (MAURA, 2000. p. 60).

Nesse sentido, o pensamento de Rogers reforça que as condições sócias estruturais são importantes para que o indivíduo desenvolva suas capacidades de compreensão do mundo e dos fenômenos que o cerca, contribuindo de maneira positiva para a construção e aprimoramento do conhecimento.

A concepção de ensino e aprendizagem na pedagogia não diretiva

A diretividade da pedagogia tradicional é criticada por Rogers. Para ele, esta promove a dependência e a insegurança no estudante que se encontra submetido à autoridade do professor que é somente a ponta de todo uma cadeia que parte do princípio de que se está fazendo o certo, da forma correta e com apoio e anuência de todos.

Estado, família, a escola e a sociedade esperam e apoiam essa forma de fazer educação e o processo de ensino-aprendizagem. Para Rogers (1973), o aluno possui capacidade e competência para assumir responsabilidade uma vez que é o próprio interessado no processo e o desenvolvimento de seu aprendizado depende mais de suas escolhas do que de um modelo pronto onde este não foi convidado a opinar sobre o que convém ou não a si. Assim, o papel do professor é proporcionar condições para a expressão de suas potencialidades.

Desta feita, a não diretividade no ensino se expressa no reconhecimento da capacidade de autodeterminação do estudante e por outro lado de um professor que assume a função de facilitador da aprendizagem. Portanto, os conceitos de aprender e ensinar ficam assim definidos:

Ensinar: na Pedagogia não diretiva significa permitir que o estudante aprenda, ou seja, propiciar as condições para que este se expresse livremente suas necessidades em um ambiente afetivo, favorável, de compreensão, aceitação e respeito. Note-se que a definição de certo e errado, próprio do condutivismo tradicional, não está presente na Pedagogia não diretiva. As escolhas dos alunos devem ser questionadas somente por ele próprio que, ao fim e ao cabo é o responsável por sua aprendizagem.

Aprender: é atribuir significado à experiência que possibilita a satisfação das necessidades, ou seja, sua autorrealização.

Na Pedagogia não diretiva experiência e significado ganham um caráter pessoal toda vez que a pessoa se envolve com seus sentimentos e com seu intelecto. Rogers, de forma resumida, assim expressou:

Os indivíduos têm dentro de si vastos recursos de autocompreensão, atitudes básicas e condutas autodirigidas. Estes recursos são suscetíveis de ser alcançados, se for possível criar um clima de atitudes psicológicas facilitativas.

Esses “vastos recursos” são construídos na relação do indivíduo com o meio em que vive, na experiência social com as instituições como a família, a igreja, a escola e no convívio diário com as pessoas que o cercam.

Condições para a facilitação da aprendizagem

Na Pedagogia não diretiva professor e aluno diferenciam-se pelos papéis que assumem no processo. No diretivismo tradicional a autoridade está centrada no professor enquanto a responsabilidade de aprender tem que partir do aluno. Não há, por parte do professor, responsabilidade no fracasso do aluno. Este deve se adaptar ao conteúdo, à metodologia, ao ambiente e também a falta de domínio do professor.

Na Pedagogia não diretiva o professor deve despir-se de qualquer resquício da “autoridade” que lhe confere a pedagogia tradicional. Enquanto facilitador deve compreender seu papel e aceitar o protagonismo do processo de desenvolvimento da aprendizagem que está centrado no aluno. Maura (2000) destaca três atitudes e qualidades básicas do facilitado:

- **Autenticidade:** na condição de facilitador deve-se mostrar tal como é, sem máscara ou disfarces. Deve agir com naturalidade e transparência. A autenticidade do facilitador gera uma relação de confiança e permite que este possa se expressar com maior liberdade.
- **Ao discutir o papel do facilitador Rogers afirma:** isso “significa que vai ao encontro do aluno de maneira direta e pessoal, estabelecendo uma relação de pessoa a pessoa. Significa que é ele mesmo. Que não se nega”.
- **Aceitação, apreço:** Rogers define como “vision incondicionalmente positiva”. A aceitação e apreço são valores indispensáveis na Pedagogia não Diretiva. Não há espaço para preconceitos, discriminação e juízo de valor. Lembra Maura (2000), “a aceitação incondicional do aluno é outra qualidade do facilitador que propicia a o aprendizado do aluno”. E Rogers complementa; “... a aceitação do indivíduo como uma pessoa independente com direito próprio”.
- **Compreensão empática:** capacidade do facilitador de pôr-se no lugar do aluno. De aceitar a empatia como condição e não como valor. De compreendê-lo em sua essência; de voltar-se para o período em que fora estudante e dos desafios enfrentados no desenvolvimento de sua educação.

Na medida em que essas três qualidades são manifestadas nas relações com os estudantes, criam-se melhores condições de propiciar a aprendizagem.

Recursos para a facilitação da aprendizagem

Outro fator importante para a aprendizagem são os recursos utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, tanto esses quanto sua utilização devam ser usados sempre em situações que facilitem a aprendizagem. Isto implica a criação de situações que propicie a expressão e o desenvolvimento da tendência a realizações dos alunos; de manifestações de suas potencialidades criativas e de sua autodeterminação.

É imprescindível a utilização dos recursos para que permitam aos alunos vivenciar suas experiências e acompanhar o desenvolvimento de sua formação.

Rogers destaca os recursos mais utilizados na Pedagogia não Diretiva:

- O contrato: no contrato fica definido o necessário para dar segurança ao aluno. Por ele o aluno assume responsabilidade e ganha segurança para a tomada de decisões, assumindo, dessa forma, o protagonismo de seu processo formativo. No contrato o aluno pode definir o que pretende alcançar na escola. É um pacto que se estabelecem antes do início do curso. O nível de aprendizagem fica definido: o aluno pode somente querer uma aprovação em um curso enquanto outro pode querer alcançar uma qualificação de excelência.

Apesar de não haver uma estrutura única de contrato, são aspectos fundamentais que devem contemplar o estabelecimento de um contrato.

- a) O contrato deve ser firmado entre professor e aluno no início do curso;
- b) Deve estabelecer prazo para o cumprimento das ações;
- c) Deve detalhar as atividades a serem desenvolvidas;
- d) Deve definir o material necessário para a aprendizagem;
- e) Deve prever a realização de reuniões do estudante com o professor para avaliação dos resultados das etapas e os avanços do aluno;
- f) Deve contemplar as formas e os critérios de avaliação das tarefas.

A vinculação com a comunidade: permite a interação do aluno com a comunidade e a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos aprendidos no ambiente escolar. Maura (2000) assinala que essa interação propicia o desenvolvimento de responsabilidade e amor pela profissão.

- O ensino tutorial: consiste na formação da dupla aluno-professor num processo de ensino-aprendizagem. O ensino tutorial garante uma atenção individualizada ao estudante. No dizer de Maura (2000) essa atenção individualizada permite que a aprendizagem seja mais bem gerenciada e dosada:

O professor cria as condições necessárias para que o estudante expresse suas potencialidades na realização de tarefas que promovem seu desenvolvimento. O estudante assume uma posição ativa em sua aprendizagem quando desempenha com responsabilidade as tarefas planejadas pelo tutor, analisa e discute com planejamento a execução e a avaliação. (MAURA, 2000)

A investigação: permite ao aluno uma aprendizagem prática significativa relacionado com a busca e enriquecimento do conhecimento. Além disso, a investigação científica como recurso de aprendizagem possibilita a manifestação de potencialidades criativas do estudante, no levantamento de hipóteses e estratégias para a busca de solução científica aos problemas.

- Grupos de estudos: também chamados de grupos T ou Grupos de Reflexão são constituídos com a finalidade de viver experiências que propicie a obtenção de

conhecimento pessoal, a aceitação incondicional do outro, a autenticidade e a compreensão empática.

- A autoavaliação: Na Pedagogia não diretiva o aluno é o protagonista do processo de ensino aprendizagem logo, cabe a ele avaliar o processo, ou seja, se auto avaliar. Rogers (1973) afirma:

O indivíduo aprende a assumir a responsabilidade de seus atos quando devem escolher os critérios que lhe seja mais importante, os objetivos que quer alcançar e julgar em que medida foi alcançada. Por esta razão é importante certo grau de autoavaliação para promover um tipo de aprendizagem prática.

As experiências dos pesquisadores Aspy D. e F Roebuck são usadas por Rogers como referência positiva da Pedagogia não diretiva realizadas em diferentes países como prova da influência positiva da mesma na qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Entre os resultados encontrados, destacam-se:

- Alta correlação existente entre as condições do facilitador da aprendizagem e a qualidade dos resultados acadêmicos alcançados pelos estudantes;
- A correspondência entre o alto nível de desenvolvimento das qualidades e atitudes do facilitador e o desenvolvimento da capacidade de autodeterminação do estudante no processo de aprendizagem;
- A possibilidade de desenvolver nos professores as qualidades para a facilitação da aprendizagem através do treinamento;

A necessidade da pedagogia diretiva seja também facilitadora em suas relações com os professores, como condição importante para que estes possam incorporar essa metodologia em suas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia não diretiva fruto das inquietações provocada pelas transformações sociais do século XX, como se propunha, explicar de uma forma diferente e em oposição ao paradigma tradicional, como se dá o processo de ensino-aprendizagem, tendo o aluno como protagonista do processo. Seu idealizador, Carl Rogers apresentou para o campo da educação uma alternativa que tem por base a centralização do processo no aluno. Para ele o desenvolvimento se dá a partir do interesse do estudante, principal interessado a quem cabe a responsabilidade e a tomada de decisão dentro do processo formador. Para Rogers a escola tem que ser uma instituição que promova a formação de um indivíduo independente, ativo e com alto senso crítico e, para isso deve se estruturar de uma forma que garanta aos seus alunos uma formação que esteja de acordo com suas ambições e desejos, ou seja, de seu auto realização.

Apesar dos valores já expressados em relação de uma explicação científica a educação de personalidade, pode-se fazer um balanço crítico desta tendência pedagógica, apontando contribuições e limitações dentro do campo pedagógico.

Para Maura (2000), as principais contribuições foram:

- Considerar o estudante como sujeito, como pessoa envolvida integralmente no processo de ensino-aprendizagem e que assume, portanto, uma posição ativa e responsável;
- Reconhecer a necessária unidade do cognitivo e do afetivo no processo de aprendizagem;
- Destacar o papel da autoconsciência e a autoavaliação do estudante como recursos pessoais necessários para a auto direção da aprendizagem;
- Reconhecer a autodeterminação do estudante no processo de aprendizagem como expressão do nível superior de desenvolvimento de sua personalidade;
- Destacar a importância da comunicação no processo de ensino-aprendizagem.

Entre as limitações, Maura (2000), destaca:

- Tornar absoluto o papel dos fatores internos como fatores determinantes no desenvolvimento da personalidade;
- Supervalorizar o caráter não diretivo do ensino ao reconhecer a necessária unidade dialética entre o diretivo e o não diretivo no processo de ensino-aprendizagem;
- O ensino não diretivo implica que a escola e os professores devem esperar que cada estudante encontre os conhecimentos que necessita dentro de seu próprio tempo no que resulta em custos e uma atenção individualizada extrema.

Independentemente de suas limitações a Pedagogia não diretiva é uma alternativa eficaz que utilizada dentro dos limites delimitado por seus proponentes torna-se um instrumento valioso na formação de cidadãos responsáveis e criativos.

REFERÊNCIAS

ALLPORT, G.W. La personalidad, su configuración y desarrollo. Edición revolucionaria. La Habana, 1967.

ARISTÓTELES. Da alma. Tradução do grego, textos adicionais e notas de Edson BINI. São Paulo: Edipro, LOCKE, John, 1999. Ensaio acerca do entendimento humano, Rio de Janeiro, Nova Cultura Editora

GONZALEZ F. Y H. VALDES. Psicología humanista. Actualidad y desarrollo. Editorial Ciencias Sociales. La Habana. 1994.

GONZALEZ O. El enfoque personalista en la psicología y su influencia en la pedagogía no directiva. En: Colectivo de Autores Tendencias pedagógicas contemporáneas. Edición El Poirá. Ibagué, Colombia. 1996

GONZALEZ, A.M. El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones à la educación. Editorial Trillas. México. 1991.

LOCKE, John, 1999. Ensaio acerca do entendimento humano, Rio de Janeiro, Nova Cultura Editora.

MARTINEZ MIGUEL. La Psicología humanista, fundamentación epistemológica, estructura y método. Trillas. México. 1982 6. MASLOW.A. H. El hombre autorealizado. Hacia una Psicología del ser. Kairos, Barcelona. 1974.

MAURA, Viviana González. Pedagogia No Directiva: La Enseñanza Centrada en el Estudiante. In: tendências Pedagógicas em La Realidad Educativa Actual – coletivo de autores, CEPES – Universidade de Havana, Ed. Universitária. Univ. “Juan Misael Saracho” -Tarija – Bolívia, 2000.

ROGERS, C. R. Liberdade para aprender. Trad. De Edgard de Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. 2ª ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

_____, El camino del ser. Editorial Kairos. Barcelona, 1987. Ediciones Paidós, Barcelona. 1992

_____. El proceso de convertirse en persona. Paidós. Buenos Aires. 1961.

_____ y L. ROSENBERG. La persona como centro. Editorial Herder. Barcelona. 1981.

Aprendizagem criativa e ensino de matemática: uma revisão de literatura

Creative learning and mathematics teaching: a literature review

Soraia Stabach Ribas Ferrari dos Santos

Doutoranda em Ensino de Ciência e Tecnologia - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Veronice Maria Kawalek

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia- Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Eloiza Aparecida Silva Ávila de Matos

Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba- UNIMEP, Professora do Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia- UTFPR

Luis Mauricio Martins de Resende

Doutor em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal de Santa Catarina, Professor do Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia- UTFPR

RESUMO

A educação está transcorrendo um novo tempo, atípico, de mudanças e inovações. O ensino aprendizagem de matemática não precisa ser mais enigmática e confusa. Hoje é possível ensinar essa disciplina exata, através de metodologias que facilitem a aprendizagem, que cativem o aluno despertando nele o desejo pelo conteúdo ministrado, na contramão de um ensino passivo, em que os alunos ficam apenas ouvindo a explicação do professor. Essa Revisão Sistemática de Literatura tem por objetivo investigar práticas a fim de responder à questão indagadora norteadora deste trabalho: quais são metodologias existentes para uma aprendizagem criativa no ensino de matemática? Para tanto, utilizou-se como base para buscá-las no Portal Periódicos da CAPES/MEC, no período de 20 de janeiro de 2021 à 06 de março de 2022. Os resultados alcançados com a RSL mostram que existem poucos trabalhos referentes à aprendizagem criativa no ensino de matemática. Os artigos apresentados descrevem como foi aplicada a aprendizagem criativa no ensino de matemática e também como foram conduzidos pelos professores responsáveis das disciplinas correlacionadas nas mais diferentes áreas de atuação. A utilização da Aprendizagem criativa no ensino de matemática resulta em uma aprendizagem mais significativa para o aluno, auxiliando a desenvolver habilidades socioemocionais, desenvolver relações interpessoais além de permitir e ensinar como aplicar esses conceitos e conhecimentos em prol



de seus projetos e objetivos de vida.

Palavras-chave: RSL. matemática. aprendizagem criativa. metodologia. habilidades.

ABSTRACT

Education is going through a new, atypical time of changes and innovations. The teaching and learning of mathematics no longer needs to be enigmatic and confusing. Today, it is possible to teach this exact discipline through methodologies that facilitate learning, captivate the student by awakening their desire for the content taught, contrary to passive teaching where students just listen to teacher explanations. This Systematic Literature Review aims to investigate practices in order to answer the guiding research question: what are the existing methodologies for creative learning in mathematics education? To do so, the CAPES Periodicals Portal /MEC was used to search for them from January 20th, 2021 to March 6th, 2022. The results of the SLR show that there are few works relating to creative learning in mathematics education. The presented articles describe how creative learning was applied in mathematics education and how it was conducted by the responsible teachers in the correlated disciplines in various fields of activity. The use of creative learning in mathematics education leads to more meaningful student learning, helping to develop socio-emotional skills, interpersonal relationships, and teaching how to apply these concepts and knowledge in their projects and life goals.

Keywords: RSL. math. creative learning. methodology. skills.

INTRODUÇÃO

A educação está transcorrendo um novo tempo, atípico, de mudanças e inovações. O ensino aprendizagem vem cada dia mais sendo renovado e reinventado afim de atingir os objetivos propostos. A matemática não precisa ser mais enigmática e confusa como era nos tempos passados, hoje é possível ensinar essa disciplina exata, através de metodologias que facilitem a aprendizagem, que cativem o aluno e desperte nele o desejo pelo conteúdo ministrado, na contramão de um ensino passivo, onde os alunos ficam apenas ouvindo a explicação do professor (AZEVEDO *et al.*, 2018b).

A aprendizagem criativa teve seu início com Seymour Papert, matemático e educador estadunidense, nascido na África do Sul em primeiro de março de 1928, lecionava no Massachusetts, destacou-se por ser o teórico mais conhecido na utilização de computadores na educação, pioneiro da inteligência artificial e pela criação do LOGO em 1967, linguagem de programação, em face inicialmente para crianças.

Na Educação Papert inventou o termo de construcionismo, vertente do construtivismo, adaptando os princípios cognitivos de Jean Piaget com quem trabalhou na década de 1960. Essa vertente possibilita ao aluno a construção de seu próprio conhecimento por intermédio de ferramentas como o computador. Foi ele que propôs as discussões iniciais sobre aprendizagem criativa, desenvolvendo a teoria com o incentivo do MedialLab do MIT

(*Massachusetts Institute of Technology*), juntamente com o grupo *Lifelong Kindergarten*.

De acordo com Seymour Papert (1988), em seu estudo que perdura por muitos anos valorizando o protagonismo do aluno na construção de sua aprendizagem, Papert enfoca que o instrumento de aprendizagem surge do próprio aluno que desenvolve seu aprender, tendo como referências seus próprios interesses, esses integrantes do convívio socioeconômico e cultural a que estão inseridos. Sua principal função é colocar a empatia a serviço da inteligência. Em suma, a pesquisa de Papert se propõe a estudar como o conhecimento é formado e transformado em contextos específicos, como ele é moldado e expresso por meio de diferentes mídias, e como ele é processado na mente de diferentes pessoas.

Mitchel Resnick, seguidor de Papert e diretor do *Lifelong Kindergarten* no MIT *Media Lab*, reafirma as ideias de Papert, e destaca que os 4 P's da Aprendizagem criativa: projeto, pares, paixão e pensar brincando (RESNICK, 2017), busca aperfeiçoar técnicas e mecanismos já existente, e na medida do possível, desenvolver novas possibilidades, tão poderosas e instigantes, que podem ser utilizadas em diversas áreas do conhecimento, na rotina de estudos do aluno além de proporcionar benefícios que duram a vida toda.

O ensino de matemática é desafiador e instigante, tem sentido real para a vida do aluno quando é viabilizado a utilização de metodologias que, reforçam a construção de estratégias, permita identificar no processo de aprendizagem onde e quando vai utilizar determinado conhecimento, proporcionando autonomia, confiança, criatividade, iniciativa pessoal em sua própria capacidade de enfrentar e superar desafios. Essa RSL tem por objetivo investigar as práticas existente a fim de responder à questão norteadora deste trabalho: quais são metodologias existentes para uma aprendizagem criativa no ensino de matemática?

Pretende-se por meio desta investigação, identificar quais são os instrumentos que podem auxiliar o docente o e aluno no processo de ensino aprendizagem em matemática de uma forma criativa, despertando no aluno o interesse pelo conteúdo ministrado em sala, além de contribuir para a mudança de juízo em relação a habilidade em aprender essa disciplina exata, sobremodo, contribuir com opções metodológicas que facilitem ao educador o desenvolvimento do aluno em relação a si como ser humano, cidadão, ser social crítico e ativo na sociedade.

MÉTODOS

A presente RSL buscou por artigos disponíveis no Portal Periódicos da CAPES/MEC, no período de 20 de janeiro de 2021 a 06 de março de 2021. Tabulou os dados e analisou entre 07 de março 2021 até 06 de junho de 2022. A escolha do Portal CAPES como bases de dados para a pesquisa foi escolhida atribuído ao fato de ser uma biblioteca virtual onde reúne e disponibiliza produções científicas de abrangência internacional que tem por objetivo atender as demandas das áreas acadêmicas, produtivas e governamental, atrelado ao fato de ser efetivamente, uma ferramenta de avaliação e regulação dos cursos de Pós-graduação de grande importância para a promoção da pesquisa científica no Brasil.

No site da CAPES estão disponíveis inúmeros artigos das mais diferentes áreas. Para esta pesquisa foram atribuídos alguns filtros disponibilizados pela própria plataforma afim de selecionar estudos relevantes e de acordo com o protocolo da pesquisa, são eles: Revisados por pares, data de publicação entre 2010 e 2020, tipos de recursos artigos, tópicos em educação e ensino. Os termos de busca inicial bem como os resultados, estão dispostos na tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Termos de busca e palavras-chave na plataforma CAPES MEC.

Termos de busca e palavras-chave	1º Resultado	Resultados após filtros
“aprendizagem criativa” AND Matemática	5	3
“creative learning” AND “mathematics”	728	199
“creative learning” AND Math	964	95

Fonte: Autoras (2021)

Inicialmente as pesquisadoras em conjunto executam as *Strings* de busca alinhada as palavras chaves, adaptadas na base de dados. A partir da lista de estudos retornados, duas pesquisadoras realizaram a leitura do título de cada um dos estudos bem como o resumo, descartando aqueles que claramente não estejam relacionados à estratégia de busca, ou que não preencham os Critérios de Inclusão, Critérios de Qualidade ou estejam relacionados aos Critérios de Exclusão definidos. Estudos excluídos nesta fase não foram armazenados.

Para efetivar a pesquisa, foram selecionados artigos que visavam discutir e solucionar a questão orientadora da pesquisa apresentados na tabela 2:

Tabela 2 – Descrição dos elementos da Pesquisa.

Critérios	Descrição
Assunto	Aprendizagem criativa
Intervenção	Métodos e técnicas de aprendizagem criativa no ensino de matemática
Recurso	Artigos
População	Educação / Ensino
Data de Publicação	2010-2020
Comparação	Título, nome dos autores, resumo, palavras-chave, ano de publicação, tabulados no programa Excel® da Microsoft®
Resultado	visão profunda e abrangente das metodologias para uma aprendizagem criativa

Fonte: Autoras (2021)

A pergunta de pesquisa desta RSL é derivada da definição dos objetivos e buscam discutir:

- Quais são metodologias existentes para uma aprendizagem criativa no ensino de matemática?

Inicialmente, foram analisados os títulos e resumos do resultado da busca para verificar se estes, respondiam à pergunta norteadora conforme tabela 3. A partir desta análise foram selecionados todos os artigos que se encontraram nos critérios de inclusão e exclusão conforme demonstra a tabela 3:

Tabela 3 – Critérios de Inclusão.

Critério	Descrição do Critério de Inclusão	Critério	Descrição do Critério de Exclusão
CI1	Artigos revisados por pares	CE1	Artigos em que os termos sejam relacionados com outra área, que não seja a educação ou ensino.
CI2	Publicação no período de 2010 a 2020	CE2	Artigos que não mencionem pelo menos uma das palavras-chave da pesquisa no título.
CI3	Artigos sobre educação e ensino	CE3	Artigos que não mencionem a palavra MATEMÁTICA em seu resumo.
CI4	Trabalhos que apresentam relação entre a aprendizagem criativa e matemática	CE4	Estudos claramente irrelevantes para a pesquisa, de acordo com as questões de investigação levantadas;

Fonte: Autoras (2021)

Os Critérios de Qualidade dos estudos recuperados são apresentados na tabela 4:

Tabela 4 – Critérios de Qualidade.

Critério	Descrição do Critério de Qualidade
CQ1	Periódicos revisados por pares
CQ2	O tipo de estudo está definido claramente?
CQ3	O estudo relata de forma clara e não ambígua os resultados?

Fonte: Autoras (2021)

A lista de estudos é dividida entre as pesquisadoras participantes, de forma que cada estudo seja lido por pelo menos por duas pesquisadoras. Neste segundo passo, cada pesquisadora lê o resumo e as conclusões de cada estudo. A partir desta leitura, são avaliados os critérios de Inclusão, Exclusão e Qualidade novamente. Estudos excluídos nesta fase são armazenados para posterior consulta na planilha de coleta de dados (Anexo I). Como resultado se obtém a lista completa dos estudos.

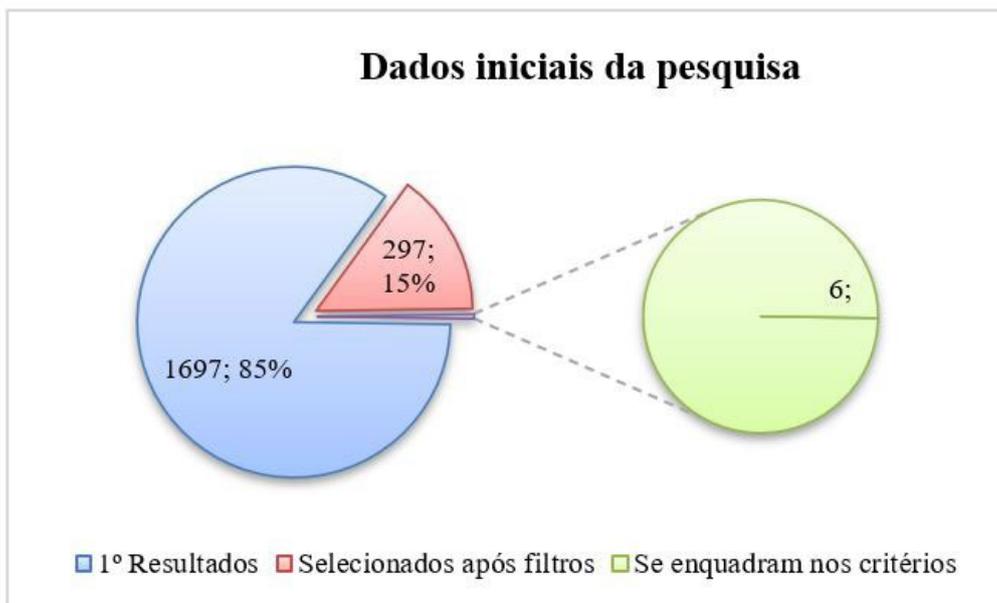
Após a seleção e leitura dos trabalhos o título, autores, resumo, palavras-chave, ano de publicação, o título, Idioma, local de publicação e País foram informados no programa Excel® da Microsoft®, tabulando os dados e sendo analisado em guias dentro da planilha de acordo com um assunto selecionado para a análise.

RESULTADOS

Os resultados alcançados com a RSL mostram que existem poucos trabalhos referente a aprendizagem criativa no ensino de matemática. Começa a ser expressivo o número de artigos propostos a partir do ano de 2017, dentro de um universo de 1697 (Mil, Seiscentos e noventa e sete) artigos retomados da primeira busca foram selecionados 297 (Duzentos e noventa e sete) que tratavam de temas relacionados a aprendizagem criativa.

Conforme demonstra o gráfico 1, pode-se perceber que apenas 15% dessa busca inicial se enquadram no perfil do estudo, sendo estes, selecionados e analisados conforme os critérios pré-definidos, e somente 6 (seis) relacionam-se com aprendizagem criativa no ensino de matemática.

Gráfico 1 – Dados de estudos retornados da primeira pesquisa.



Fonte: Autoras (2021)

Seja no ensino de matemática, ou em outras áreas de conhecimento, é preciso formar alunos como pessoas críticas, capazes de solucionar conflitos e resolver problemas de forma criativa e inovadora. No ensino de matemática, a aprendizagem criativa pode ser definida como capacidade de apresentar inúmeras e variadas formas de solucionar um problema, ou uma situação problema, de maneira que consiga identificar os aspectos distintos que compõe esse problema, ou ainda, identificar diferentes formas e maneiras de solucionar principalmente de maneira singular. O ensino de matemática requer originalidade, seja na questão que requer a resolução e elaboração de problemas, seja em situações que requeiram classificar ou organizar objetos ou elementos matemáticos em função de suas propriedades e características, no contexto textual, numérico, gráfico ou ainda na sequência de ações.” (GONTIJO, 2006a, *apud* GONTIJO, 2007, p. 483).

Os artigos apresentam definições direcionadas quanto a aprendizagem criativa no ensino de matemática, de acordo com o gráfico 2 podemos perceber que dentre os artigos selecionados, a maior parte foi publicada em 2020.

Gráfico 2 – Total de Publicação por ano.



Fonte: Autoras (2021)

Como podemos observar nos escritos Ndiung, Dantes, Ardana e Marhaeni (2019) “aprendizagem criativa é o processo de aprendizagem de ensino comunicativo, possível de se criar uma atmosfera agradável para os alunos na educação de forma permanente, tem sua origem na percepção de que somos seres inacabados e em constante formação e, esta consciência de incompletude, é a força motriz da experiência de viver.”

Conforte os escritos de Vaz e Junior (2020), “consideramos que a aprendizagem criativa se fundamenta na perspectiva freireana segundo a qual ninguém ensina nada a ninguém em um movimento de transferência, mas em um processo que oferta condições para uma produção própria, que se origina no aprendiz (FREIRE, 1996), na bagagem que este carrega consigo, em seu repertório. (VAZ; ROCHA, 2018).”

Essa questão da criatividade, é um fator de grandes debates no ensino da matemática no Brasil e no mundo. Na busca de preparar os alunos para o futuro, é preciso desde cedo essa conexão com a aprendizagem criativa, essa que busca desenvolver o pensamento e raciocínio lógico, expor ideias, formular e dialogar procedimentos de resolução de problemas, bem como escutar os outros, confrontar, argumentar, validar a sua opinião, aceitar desafios, encarar os erros e buscar informações para resolver conflitos e problemas.

Para Mann E., Mann R., Strutz, Duncan e Yoon (2011) “Todas essas habilidades estão incorporadas na Partnership for 21st Century Skills (2009), que valoriza a capacidade de pensar e trabalhar criativamente com os outros, para implementar inovações e pensar criticamente, resolver problemas, comunicar e colaborar.”

Partindo desses pressupostos, os escritos trazem algumas possibilidades para os professores de matemática organizar uma aula utilizando a aprendizagem criativa, como podemos perceber na tabela 5, algumas metodologias:

Tabela 5 – Ferramentas de aprendizagem criativa.

Ferramenta	Definição
Cultura Maker	A Cultura Maker é o centro dos significados “mão na massa” e do “aprender fazendo”. Os espaços Makers, são ambientes de criação de protótipos e produtos inovadores que estimulam a criatividade, invenção e o empreendedorismo, usualmente associados a tecnologias ligadas a eletrônica, robótica e computação (FOUNDATION, 2018).
Aprendizagem Criativa Treffinger	O modelo de aprendizagem Treffinger contém aprendizagem criativa, técnicas por meio de etapas organizadas em três níveis, ou seja, ferramentas básicas, prática com o processo e trabalhando com o problema (MUNANDAR, 2002; NISA, 2011).
STEAM	A STEAM caracteriza-se como uma metodologia que busca articular e aplicar os conhecimentos das disciplinas escolares das áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharias, Artes e Matemática para que, integrados à estrutura de conhecimento do indivíduo, possam assumir significado em uma situação concreta (SOUSA; PILECKI, 2013 <i>apud</i> LORENZIN, 2016)
Senso de Número Fracionário	O sentido de número se refere ao entendimento geral de uma pessoa sobre números e operações e a capacidade de lidar com situações da vida diária que incluem números, ou seja, desenvolvimento útil, flexível e estratégias eficientes. (HOWDEN, 1989; MCINTOSH, REYS, & REYS, 1992; REYS, 1994; SOWDER, 1992A, 1992B; TREFFERS, 1991). A melhor maneira de ajudar as crianças a se desenvolver senso de número é através de atividades orientadas para o processo dentro de uma atmosfera confortável de sala de aula. Um aprendizado criativo ambiente dinâmico incentiva as crianças a pensar, sondar, comunicar e discutir. (REYS <i>et al.</i> , 1991)

Ferramenta	Definição
Gamificação	Gamificação, segundo a literatura atual, reconhece duas formas de adicionar gamificação para as salas de aula, suportada por jogos tradicionais como Banco Imobiliário, Risco, cartas, Parcheesi, o jogo do ganso, dungeon master, etc., e o outro suportado por digitais Minecraft, Mario Bros, Fortnite, Pokémon Go, etc. O uso de gamificação digital ou videogames, per se, para o processo de aprendizagem dos alunos, começa com a busca por uma transformação na educação que promova o crescimento de aprendizagem dos alunos e demanda pelo aprimoramento da metodologia dos professores. (SAMPEDRO, MUÑOZ, VEGA, 2017)
Robótica	A robótica oferece uma maneira de ensinar as crianças sobre os tipos e sensores e eletrônicos que eles encontram na vida diária de uma forma prática e envolvente. As atividades de robótica não envolvem sentado sozinho, na frente de um computador. Em vez disso, os manipuladores robóticos permitem que as crianças desenvolver habilidades motoras finas e coordenação olho-mão ao mesmo tempo em que se envolve na colaboração e trabalho em equipe (LEE <i>et al.</i> , 2013).

Fonte: Autoras (2021)

Estas ferramentas possibilitam aos professores a organizarem suas aulas de maneira criativa e também projetos interdisciplinares, envolvendo várias temáticas para uma formação integral dos alunos. Há inúmeros fatores que influenciam o pensamento e a maneira como cada criança e jovem aprendem, se comunicam e se expressam. Segundo Conrad Wolfram (2015):

Em sua essência, a matemática é um processo de resolução de problemas. Você especifica um problema do mundo real, desenvolve uma representação abstrata dele, calcula uma resposta para a abstração e, em seguida, traduz de volta para a linguagem do mundo real com a qual começou. Antes dos computadores, quase toda a energia humana se concentrava no terceiro estágio: o cálculo. Agora, ele geralmente se concentra nas outras etapas. (CONRAD WOLFRAM, 2017, p. 11)

A matemática é uma ciência de fundamental importância para a nossa vida, ela desenvolve nos alunos o pensamento lógico, o olhar crítico sobre os conceitos construídos, além da utilização da matemática no dia a dia. A matemática deve encorajar a pensar por si só, a construir suas próprias hipóteses, e as testá-las, dialogar, argumentar e criar estratégias de resolução de problemas. Ensinar a matemática, requer que o professor coloque o aluno diante de situações diversificadas, para que ele consiga compreender e entender a utilização dos conceitos. Existem várias ferramentas pedagógicas para construir esse conhecimento, entre elas as se destacam as ferramentas elencadas na tabela 1.

Um artigo apresentado por Vaz e Júnior (2020) registra isto ao propor um processo de impressão tridimensional para potencializar ações interdisciplinares a fim de promover uma aprendizagem criativa em Matemática. Tais ações são norteadas pelos princípios da Cultura Maker (“aprender fazendo”) e da metodologia STEAM (acrônimo formado pelas iniciais dos nomes, em inglês, das disciplinas ciências, tecnologia, engenharia, arte e matemática), realizadas no lugar de aprendizagem criativa, denominado Garagem, que tem como proposta experimentar uma “matemática mão na massa” por meio da prototipagem de objetos de aprendizagem.

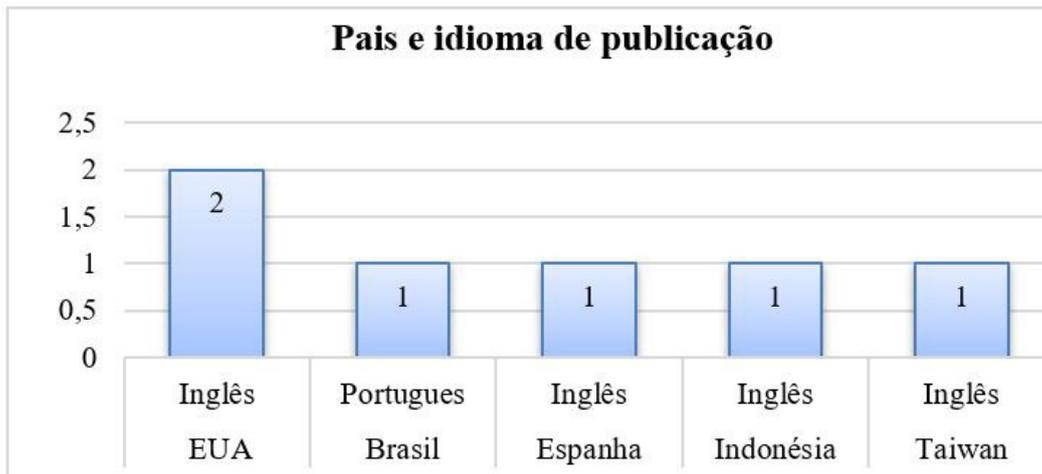
Sullivan e Bers (2016) em seu artigo, trazem parte desse esforço para ensinar tecnologia e engenharia para crianças pequenas em uma forma apropriada para o desenvolvimento, as iniciativas de robótica e programação de computadores são crescendo em popularidade entre pesquisadores e educadores da primeira infância (BERS, 2008) Um

trabalho recente mostrou como o campo da robótica tem um potencial especial para a primeira infância salas de aula, facilitando o desenvolvimento cognitivo, bem como motor fino e social (BERS *et al.*, 2013).

Já para os autores Díaz, Sampedro, Gonzalez, Fanjul (2020), o uso da gamificação em sala de aula, a partir de um ambiente digital, implica o uso de videogames ou estratégias como Escape Room ou Breakouts educacionais a um nível em que o objetivo principal é introduzir os conteúdos curriculares de uma forma que seja atrativa para o aluno Brusi & Cornella (2020). Assim, os conteúdos considerados difíceis, seja pela sua natureza, a maneira de ensiná-los, ou a maneira de aprendê-los, pode ser apresentada de uma forma mais motivacional forma, com suas virtudes mostradas aos alunos (MARAZA, ALFARO, ALEJANDRO, CHÁVEZ, VICA, 2018). Isso vai chamar a atenção do aluno e promover estratégias internas de assimilação e compreensão desse conteúdo.

A aprendizagem criativa é uma habilidade socioemocional utilizada não somente no Brasil, mas no mundo todo, permite criar e aprender a partir da nossa relação. Podemos perceber esses dados no gráfico 3.

Gráfico 3 – Idiomas e países de publicação.



Fonte: Autoras (2021)

Percebemos nos artigos selecionados sobre aprendizagem criativa a diversidade de países de origem, foi publicado 1(um) no Brasil com idioma em português, os outros cinco foram publicados em inglês, tendo sua origem: dois deles nos EUA, um na Espanha, um na Indonésia e outro no Taiwan. A aprendizagem criativa no ensino de matemática é uma linguagem universal, o resultado de uma equação específica é a mesma no mundo todo. A maneira como se chega a esse resultado pode percorrer caminhos distintos, porém a resposta será sempre a mesma. Segundo a PCN (1197, p. 52): “É preciso que o ensino esteja voltado à formação do cidadão, que utiliza cada vez mais conceitos matemáticos em sua rotina.”

Os Parâmetros Curriculares Nacionais em seus diferentes níveis de ensino, publicados em 1998, 1999 e 2002, e nos demais documentos oficiais referentes à Educação no Brasil têm evidenciado o quão necessário se faz focar o ensino e a aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aluno, ao contrário de ministrar um conteúdo de maneira formal e conceitual. Esse panorama está de acordo com

uma tendência mundial fundamentada nos quatro pilares para a Educação propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, sigla em inglês): aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros e aprender a ser.

Esse vai de encontro com as habilidades socioemocionais e desenvolvem as competências que os alunos necessitam para enfrentar os desafios do século 21. Essas competências possibilitam uma aprendizagem onde o aluno aprende a controlar as emoções de forma consciente, traçar e alcançar metas, demonstrar afeto, estabelecer relações harmônicas e a tomar decisões de maneira responsável, gerando uma preocupação com o desenvolvimento integral do aluno, na contra mão do ensino tradicional.

Na aprendizagem criativa permite alcançar um conhecimento prazeroso, significativo e que tenha sentido para o aluno. O autor Paul Tough (2014) em seu livro “Uma questão de caráter” (INTRÍNSECA, s. d. p. 272.) relata que o bom desempenho na escola está relacionado à manifestação de características como otimismo, resiliência e rapidez na socialização. O Autor ainda afirma que as competências socioemocionais não são inatas e fixas: “elas são habilidades que você pode aprender; são habilidades que você pode praticar; e são habilidades que você pode ensinar”, seja no ambiente escolar ou dentro de casa. (TOUGH, 2014 *apud* PORVIR, 2018, p.1) De acordo com o autor Conrad Wolfram (2015) “Aqueles que forem os primeiros a abraçar essa maneira de ensinar matemática colherão as maiores recompensas, assim como os primeiros a adotar a educação universal no século XIX.” (CONRAD WOLFRAM, 2015, p. 11)

Nos escritos de Vaz e Junior (2020) fica expresso que a utilização da aprendizagem criativa através da cultura maker, “promoveram uma aprendizagem criativa, pois proporciona a autonomia, colaboração, interdisciplinaridade e criatividade.” Os autores também destacam que:

Ao longo desse processo, compreendemos, também, que ter uma atitude maker significa ser o protagonista do seu processo de aprendizagem, de modo a construir conhecimento de forma autônoma e colaborativa, ser imaginativo e criativo, aprender assuntos de várias disciplinas e saber conectá-los na solução de problemas. (VAZ E JUNIOR, 2020)

Esse corrobora com a base teórica defendidas pelo educador Paulo Freire; o conceito de criatividade, por sua vez, segundo o psicanalista Donald Winnicott; por interdisciplinaridade, e nas ideias de Ivani Fazenda.

Já para Ndiung, Dantes, Ardana e Marhaeni (2019) Os resultados mostraram que a habilidade de pensamento criativo dos alunos que aprenderam matemática do modelo de aprendizagem criativa Treffinger com os princípios RME foi maior do que aqueles que aprenderam matemática por meio do modelo convencional, habilidade de pensamento criativo dos alunos que aprenderam por meio do modelo de aprendizagem criativa Treffinger com os princípios RME foi maior do que aqueles que aprenderam por meio do modelo de aprendizagem convencional, após controlar a habilidade numérica, a habilidade numérica dá uma contribuição de 33,2% para os alunos habilidade de pensamento criativo.

Segundo os autores Eric Mann, Rebecca Mann, Strutz, Duncan e Yoon (2011) com aprendizagem criativa e problemas matemáticos do mundo real, os alunos têm a

oportunidade de ver a relevância da matemática que estão aprendendo. Ao fazer isso, ele irá nutrir uma força de trabalho altamente talentosa, informar os alunos talentosos sobre planos educacionais e de carreira e formar futuros cidadãos mais bem informados para atender às necessidades futuras da sociedade.

Outra forma eficiente de utilização da aprendizagem criativa na matemática é citada por Yang (2010) que demonstra resultados com a utilização do senso de número fracionário, os alunos são promovidos por meio de uma atividade orientada ao processo, ensino eficaz e bom ambiente de aprendizagem. Por meio da atividade, demonstra que as dificuldades dos alunos podem ser reduzidas por meio de aprendizagem cooperativa e discussões em classe. Assim, o senso numérico se desenvolve por meio da comunicação e debates. A atividade demonstrou a eficácia da instrução construtiva. Este exemplo demonstra que o senso numérico dos alunos pode ser promovido de representação pictórica para representação simbólica de muitas maneiras diferentes dentro de uma única atividade.

Outra importante contribuição para o ensino da matemática é a gamificação, que segundo Díaz, Sampedro, Gonzalez, Fanjul (2020), essa ferramenta pode aumentar tanto a carga cognitiva quanto os níveis de desempenho, e geralmente, os alunos têm crenças positivas em relação às estratégias de gamificação. Trata-se de uma estratégia metodológica que permite criar hábitos de trabalho, fomentar a participação e autonomia na resolução de problemas, promover a aprendizagem contínua, desenvolver a autoconfiança e a capacidade de autoavaliar, promover habilidades e habilidades matemáticas, podendo até mesmo motivar o Aluno a realizar atividades que lhes pareçam chatas antes.

Finalizando os resultados dos escritos, percebemos que Sullivan e Bers (2016) trazem a experiência da utilização da robótica e a programação, essas oferecem aos professores uma maneira nova e emocionante de abordar o “T” da tecnologia e o “E” da engenharia que são mais negligenciados no início educação infantil STEM. Este estudo demonstra que já no pré-jardim de infância, as crianças são capazes de dominar os conceitos básicos sobre a programação de um robô e que crianças a partir dos 7 anos são capazes de dominar conceitos tão complexos quanto programar um robô usando declarações condicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos apresentados descrevem como foram aplicados a aprendizagem criativa no ensino de matemática e também como foram conduzidos pelos professores responsáveis pelas disciplinas correlacionadas nas mais diferentes áreas de atuação. A Aplicação de metodologias criativas de ensino, resultam em aprendizagem mais significativa para o aluno, auxiliando a desenvolver habilidades socioemocionais, desenvolver relações interpessoais além de permitir e ensinar como aplicar esses conceitos e conhecimentos em prol de seus projetos e objetivos de vida.

A partir da análise dos artigos sobre aprendizagem criativa no ensino de matemática, podemos concluir que a abordagem da aprendizagem criativa oferece uma perspectiva promissora para o desenvolvimento educacional. A diversidade de países de origem dos artigos reflete o interesse global em promover uma educação mais significativa e relevante para os alunos.

O ensino de matemática, sendo uma linguagem universal, pode ser ensinado de forma criativa e interdisciplinar, focando no desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos. Esse direcionamento educacional, conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela UNESCO, busca preparar os estudantes para os desafios do século 21, valorizando não apenas o conhecimento conceitual, mas também as habilidades socioemocionais.

A ênfase nas competências socioemocionais, como otimismo, resiliência e colaboração, apresenta-se como uma abordagem importante para formar cidadãos mais completos, capazes de lidar com diferentes situações e desafios da vida.

A aprendizagem criativa, quando incorporada ao contexto da cultura maker, oferece uma oportunidade para os alunos serem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, construindo conhecimento de forma autônoma e colaborativa. Essa abordagem não apenas torna o aprendizado mais prazeroso e significativo, mas também permite que os alunos desenvolvam habilidades fundamentais, como resolução de problemas e pensamento criativo.

Os resultados de estudos indicam que o uso da aprendizagem criativa, seja por meio de modelos específicos, problemas do mundo real, uso de senso numérico fracionário ou gamificação, traz benefícios tangíveis para o ensino de matemática. A incorporação de tecnologias, como a robótica e a programação, desde idades precoces, demonstra que as crianças são capazes de dominar conceitos complexos e desenvolver habilidades importantes desde cedo.

Em síntese, a aprendizagem criativa no ensino de matemática se mostra como uma abordagem relevante e eficaz para promover um aprendizado mais engajador, significativo e abrangente. Ao reconhecer a importância das habilidades socioemocionais e adotar métodos inovadores, a educação pode contribuir significativamente para a formação de cidadãos preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

Azevedo, G., Maltempo, M., Silva, G. (2018) Processo Formativo do Aluno em Matemática: Jogos Digitais e Tratamento de Parkinson.

Bers, M. U., Seddighin, S., & Sullivan, A. (2013). Ready for robotics: Bringing together the T and E of STEM in early childhood teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 21(3), 355–377.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

BRUSI, D., & CORNELLA, P. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Revista Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5-19. <https://doi.org/https://raco.cat/index.php/ECT/article/view/372920>

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Periódicos Capes — português (Brasil) 2021 Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 11 jan. 2021.

DÍAZ, M. V.; SAMPEDRO, R. B.E.; GONZALEZ, M. J. M.; FANJUL, J.N.N. As possibilidades de gamificar o currículo matemático na etapa da educação infantil. *Mathematics* 2020, 8 , 2215. <https://doi.org/10.3390/math8122215>

FOUNDATION, F. What Is a Fab Lab? 2018. Disponível em: <<http://www.fabfoundation.org/index.php/what-is-a-fab-lab/index.html>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

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

GONTIJO, C. H. Resolução e formulação de problemas: caminhos para o desenvolvimento da criatividade em matemática. In: SIPEMAT, 2006, Recife. Anais... Recife: Programa de Pós-Graduação em Educação-Centro de Educação – Universidade Federal de Pernambuco, 2006

GONTIJO, Cleyton Hércules. *Relações entre criatividade, criatividade em Matemática e Motivação em Matemática de alunos do Ensino Médio*. Tese (Doutorado) – Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

Howden, H. (1989). Teaching number sense. *Arithmetic Teacher*, 36(6), 6-11.

Lee, I., Martin, F., Denner, J., Coulter, B., Allan, W., Erickson, J., *et al.* (2011). Computational thinking for youth in practice. *ACM Inroads*, 2(1), 32–37.

Lee, K., Sullivan, A., & Bers, M. U. (2013). Collaboration by design: Using robotics to foster social interaction in kindergarten. *Computers in the Schools*, 30(3), 271–281.

LORENZIN, M. P. *Sistemas de atividade e STEAM: possíveis diálogos na construção de um currículo globalizador para o Ensino Médio*, Choices USP, 2016.

LORENZIN, M. P., BIZERRA, A. F. Compreendendo as concepções de professores sobre o STEAM e as suas transformações na construção de um currículo globalizador para o ensino médio. *Revista da SBEnBio*, n. 9, p. 3662-3673, 2016.

Mann EL, Mann RL, Strutz ML, Duncan D, Yoon SY. Integrando a Engenharia no Currículo K-6: Desenvolvendo Talento nas Disciplinas STEM. *Journal of Advanced Academics* . 2011; 22 (4): 639-658. doi: 10.1177 / 1932202X11415007

MARAZA, B.; ALFARO, L.; ALEJANDRO, O.; CHÁVEZ, B. C.; VICA, R. Los videojuegos en el desarrollo de aprendizajes significativos en el área de Matemática. *Rev. Ref. Pedagógica* 2018, 6, 203–219. [Google Scholar]

McIntosh, A., Reys, B. J., & Reys, R. E. (1992). A proposed framework for examining basic number sense, *For the Learning of Mathematics*, 12(3), 2-8.

McIntosh, A., Reys, B. J., Reys, R. E., Bana, J., & Farrel, B. (1997). Number sense in school mathematics: Student performance in four countries.

- Munandar, U. (2002). *Kreativitas dan Keberbakatan*. Jakarta: PT Gramedia Pustaka Utama.
- NDIUNG, Sabina & Dantes, Nyoman & Ardana, I & Marhaeni, Agung. (2019). Treffinger Creative Learning Model with RME Principles on Creative Thinking Skill by Considering Numerical Ability. *International Journal of Instruction*. 12. 731-744. 10.29333/iji.2019.12344a.
- Ndiung, S., Sariyasa., Jehadus, E., & Apsari, R. A. (2021). The Effect of Treffinger Creative Learning Model with the Use RME Principles on Creative Thinking Skill and Mathematics Learning Outcome. *International Journal of Instruction*, 14(2), 873-888. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14249a>
- Nisa, T. F. (2011). Pembelajaran Matematika dengan Setting Model Treffinger Untuk Mengembangkan Kreativitas Siswa. *Pedagogia*, 1(1), 35–48.
- PAPERT, S. *The Children's Machine: rethinking school in the age of the computer*. New York: Basic Books, 1993
- PORVIR. Especial competências socioemocionais. 2018. Disponível em: <<http://porvir.org/especiais/socioemocionais/>> Acesso em: 07 fev. 2021
- RESNICK, M. Technologies for lifelong kindergarten. In: *Educational Technology Research & Development*. Vol. 46, no. 4, 1998. Disponível em: <http://web.media.mit.edu/~mres/papers/lifelongk>. Acesso em: 01 mar 2021.
- Reys, B. J. (1994). Promoting number sense in the middle grades. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 1(2), 114-120.
- Reys, B.J., Barger, R., Dougherty, B., Lembke, L., Parnas, A., Sturdevant, R., Bruckheimer, M., Hope., Markovits, Z., Reehm, S., & Weber, M. (1991). *Developing number sense in the middle grades*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Reys, R.E., & Der-Ching Yang (1998). Relationship between computational performance and number sense among sixth- and eighth-grade students in Taiwan. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29, 225-237
- Sampedro, B.E.; Muñoz, J.M.; Vega, E. El videojuego digital como mediador del aprendizaje en la etapa de Educación Infantil. *Educar* 2017, 53, 89–117.
- SOUSA, D. A., PILECKI, T. *From STEAM to STEAM: Using brain-compatible strategies to integrate the arts*. Thousand Oaks, CA: Corwin. 2013.
- Sowder, J. T. (1992a). Estimation and number sense. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 371- 389). New York: Macmillan.
- Sowder, J. T. (1992b). Making sense of numbers in school mathematics, In G. Leinhardt & R. Hatrup (Eds.), *Analysis of arithmetic for mathematics teaching* (pp.1-51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sowder, J. T., & Wheeler, M. M. (1989). The development of concepts and strategies used in computational estimation. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, 130-146
- Sullivan, Amanda e M. Bers. Robótica na sala de aula da primeira infância: resultados de aprendizagem de um currículo de robótica de 8 semanas do pré-jardim de infância até a segunda série. *Jornal Internacional de Tecnologia e Educação em Design* 26 (2016): 3-20.

TOUGH, Paul. Uma questão de caráter: por que a curiosidade e a determinação podem ser mais importantes que a inteligência para uma educação de sucesso. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

Treffers, A. (1991). Meeting innumeracy at primary school. *Educational Studies in Mathematics*, 22, 333-352.

VAZ, C. L. D.; ROCHA, H. do Socorro Campos da. *Matemática e Arte em trilhas, olhares e diálogos*. Belém: Editaedi, 2018.

Vaz, Cristina & Júnior, Edilson. (2020). O lugar da aprendizagem criativa: Uma experiência com a matemática mão na massa. *REMATEC*. 15. 137. 10.37084/REMATEC.1980-3141.2020.n0.p137-155.id243.

VAZ, c. l. dias; JÚNIOR, neri dos passos, e. el arte de almada negreiros como ejemplo de la conexión entre história, matemáticas y arte. *paradigma*, [s. l.], p. 20-43, 2020. doi: 10.37618/paradigma.1011-2251.2020.p20-43.id831. disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/831>. acesso em: 29 jul. 2023.

Wolfram, Conrad. "Stop teaching kids to add up - maths is more important." *Financial Times*, 8 Oct. 2015, p. 11. Gale Academic OneFile, link.gale.com/apps/doc/A430988826/AONE?u=capes&sid=bookmark-AONE&xid=6dd199a9. Accessed 7 June 2021.

Yang, D.-C. (2018), Teaching and Learning Number Sense: One Process-Oriented Activity with Sixth Grade Students in Taiwan. *School Science and Mathematics*, 102: 152-157. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2002.tb18197.x>

Capítulo 03

Refletindo sobre a importância da pesquisa no processo de reconstrução do conhecimento

Adriana Urias da Silva
Cláudia Rejany Sousa Farias
Luciene Lourenço
Marli de Castro Pires
Sueli Garcia Chiarelli
Valdiléia Nascimento Torquato

RESUMO

Este estudo de natureza qualitativa e de cunho bibliográfico teve por objetivo analisar e refletir sobre o papel da pesquisa no cotidiano escolar desde a Educação Infantil. O estudo aponta que a pesquisa pode ser um instrumento eficaz na construção da aprendizagem significativa, possibilitando a formação de alunos ativos na reconstrução do saber, e não na sua reprodução. O educar pela pesquisa deve propor uma modificação na forma de educar tendo como objetivo incentivar o questionamento dentro de um processo de reconstrução de conhecimento, que considera importante a participação do aluno, tendo por objetivo levar o mesmo ao questionamento. Educar pela pesquisa é ir de encontro à necessidade literária, com objetivo de incentivar a prática da leitura, quebrando as barreiras que tem impedido as crianças de terem sucesso escolar, principalmente no que diz respeito à alfabetização. Entende-se que a dificuldade de aprendizagem consiste na decodificação das letras, indo contra a cópia do método reprodutivo, a favor do método reconstutivo. Assim sendo, assinalou que os profissionais da educação precisam aprender a não banalizar a pesquisa na escola, uma vez que ela, ao ser trabalhada de forma correta, pode funcionar como força motriz para o desenvolvimento da curiosidade e da independência mental do indivíduo. Tal fato leva-nos a conceber que a prática da pesquisa no dia a dia do processo educacional torna a prática do professor numa prática transformadora. Como conclusão, espera-se que este estudo sirva de reflexão aqueles envolvidos com a prática educacional.

Palavras-chave: educação infantil. pesquisa. aprendizagem significativa. autonomia intelectual.

INTRODUÇÃO

Hoje, sabe-se que a escola deve ter como finalidade essencial ministrar o ensino pelo “fazer fazendo”, pelo “aprender a aprender” e pelo “ensinar a pensar”, ou seja, a escola deve trabalhar em função de

Métodos e práticas pedagógicas: estudos, reflexões e perspectivas - Vol. 7
DOI: 10.47573/aya.5379.2.240.3



garantir ao educando uma aprendizagem significativa. A partir desse entendimento levanta-se a seguinte questão problema: até que ponto a pesquisa no cotidiano escolar, desde a Educação Infantil auxilia o aluno na construção da aprendizagem significativa?

Assim sendo, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância da pesquisa no processo de reconstrução do conhecimento e não na sua reprodução, bem como ressaltar que ela, como parte do cotidiano do aluno pode instrumentalizá-lo com saberes para saber pensar e agir de forma mais crítica e construtiva na vida escolar.

A partir da questão investigada e do objetivo estabelecido emergiram algumas questões de estudo que tiveram como função nortear toda a investigação, a saber: Por que trabalhar com pesquisa no dia a dia desde a Educação Infantil? Como trabalhar com pesquisa de maneira que ela seja banalizada em sala de aula? Que habilidades e competências são desenvolvidas no aluno através da pesquisa? Quais os saberes necessários ao professor para fazer da pesquisa uma prática educacional transformadora?

Abordar esse assunto justifica-se uma vez que se tem a intenção de mostrar que a pesquisa não deve ser cópia, mas sim, uma elaboração própria, uma reconstrução do objeto de estudo. E, ainda, mostra que a pesquisa pode ser de suma importância para o desenvolvimento do aluno, levando-o a adquirir conhecimentos que facilitarão seu entendimento do mundo.

Isto porque a aprendizagem significativa que pode se dar através da pesquisa, parte dos conhecimentos prévios do aluno para que possam construir estruturas mentais utilizando, como meio, mapas conceituais que permitem que o indivíduo descubra e redescubra outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz. (AUSUBEL, 1982).

Resumindo, a pesquisa tem que estar na sala de aula e a sala de aula na pesquisa auxiliando o professor na sua prática docente com o intuito de mostrar que a pesquisa se faz necessário desde a Educação Infantil, colaborando com a formação da criança em seu comportamento investigativo e crítico sobre os diversos temas que ela venha a abordar em sua trajetória escolar e de vida.

DESENVOLVIMENTO

Para se falar em pesquisa na Educação Infantil e sua importância na construção do conhecimento significativo, precisa-se primeiramente se entender como a criança constrói o conhecimento. Piaget (1980, p.4) a esse respeito relata que as crianças aprendem seguindo uma ordem de fatores biológicos e sociais, embasado na tese de que as crianças têm fases de aprendizagem que devemos respeitar entender e segui-las.

Já Vygotsky (1987, p.5) diz que a aprendizagem se dá a partir da interação da criança com o meio, ressaltando o papel da escola e do professor, em particular, na aquisição dos tipos de conceitos. E, ainda, afirma que a aprendizagem só irá acontecer se o mediador souber conduzir o processo, o que implica na reconstrução do saber. Portanto, no que se refere à pesquisa desde a Educação Infantil, infere-se que é necessária uma metodologia adequada; uma metodologia em que “a escola deixe de ser apenas a tradicional

repassadora e cobradora de conteúdos para se tornar centro de aprendizagem significativa desses mesmos conteúdos” (MARTINS, 2001, p.32).

O Psicólogo norte americano David Ausubel (1982), um dos teóricos que embasam este estudo, conhecido pela sua teoria da aprendizagem significativa, em suas formulações sobre o tema, na década de 60 do século XX, tenta explicar a aprendizagem escolar e o ensino a partir de um marco distanciado dos princípios conteudistas.

Ausubel, (1982) enfatiza que quando o conteúdo escolar a ser aprendido não consegue ligar-se a algo já conhecido, ocorre o que ele chama de aprendizagem mecânica, ou seja, quando as novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. A pessoa neste caso decora fórmulas, leis, mas esquece após a avaliação.

No entanto, para que ocorra a aprendizagem significativa é preciso entender a reconhecer a importância que os processos mentais têm nesse desenvolvimento e, não apenas valorizar os comportamentos externos e observáveis do conhecimento. (AUSUBEL, 1982, p.30).

Reafirma ainda, Ausubel (1982, p.30) que:

Para ocorrer à aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Primeiro, o aluno deve ter disposição para aprender. Segundo, o conteúdo escolar tem que ser potencialmente lógico e psicologicamente significativo. O significado lógico depende somente da natureza do conteúdo. Já o significado psicológico depende da experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz filtra os conteúdos que têm significado ou não para si próprio.

A partir desse duplo marco de referência, Ausubel ressalta que quanto mais se relaciona o novo conteúdo de maneira substancial e não-arbitrária com algum aspecto da estrutura cognitiva prévia que for relevante para o aprendiz, mais próximo se está da aprendizagem significativa. Quanto menos se estabelece esse tipo de relação, mais próximo se está da aprendizagem mecânica ou repetitiva (AUSUBEL, 1982, p.35).

Mediante esses pressupostos, trazer para a Educação a Pedagogia de Projetos, que tem por base uma renovação pedagógica, que busca construir uma proposta didática que possibilite a formação de alunos ativos, interagindo uns com os outros, formando alunos produtores de textos e leitores de textos, pode vir a ser extremamente eficiente para que ocorra a aprendizagem significativa através dos conteúdos escolares.

Isto porque a Pedagogia de Projetos tem como pressuposto básico a ação do aluno sobre seu processo de aprendizagem, possibilitando a vida cooperativa, tornando o aluno capaz de fazer relações e utilizar-se do conhecimento aprendido sempre que necessário.

Na Pedagogia de Projetos a presença das crianças na escola se justifica através do processo que leva os alunos a detecção e controle do saber, ou seja, saber o que já estão sabendo e o que ainda não sabem, fazendo uso da pesquisa como instrumento nessa construção do saber. Para tanto, é preciso motivar o aluno a ser pesquisador, despertando o seu interesse, fazendo com que ele deseje aprender aquilo que ele precisa aprender. Fazendo-se uso da pesquisa o aluno tem condições de desenvolver a independência mental e a curiosidade do intelecto.

Na pré-escola, segundo alguns estudiosos, a pesquisa deve ser utilizada com o objetivo de estimular a curiosidade da criança através de processos que auxiliarão a sua futura alfabetização.

Na visão de Zoboli (2002, p.29) uma forma de pesquisa na Educação Infantil é a “construção com blocos, os encaixes, que contribuem para o desenvolvimento da habilidade manual. Outra forma é quando a criança recorta e cola figuras de objetos que pertencem a uma classe de objetos, fazendo uma ponte entre o lúdico e o abstrato”.

Para Goldenberg (2002, p.72) outra maneira de desenvolver pesquisa é:

Usar a realidade dos alunos e desenvolver exercícios envolvendo o pensamento criativo, utilizando a bagagem de conhecimentos já existentes para a busca de novas respostas. Pesquisar sobre a família, por exemplo, pode fazer com que o aluno reconheça a sua identidade e adquira autonomia à medida que vai se reconhecendo como pessoa que faz parte de um processo.

O mesmo autor supracitado chama essas fases da pesquisa de exploratória. Segundo ele, esse tipo de pesquisa faz com que a criança pense como um cientista e aja como tal. Isto é, tem ânsia e desejo de descobrir ao que aos seus olhos é oculto. Assim, é necessário que o professor saiba instigar o desejo de investigar nos alunos, mas investigar com um propósito, para que percebam o que até então nunca tinha percebido.

Desta maneira, o educando vai criando gosto por adquirir mais informações e vai aguçando o desejo de obter resultados, compreendendo os dados e tirando suas próprias conclusões. Portanto, é preciso fazer com que o aluno não se sinta satisfeito com o que sabe indo atrás de respostas que só a pesquisa poderá responder.

No entanto, para que a pesquisa contribua para a construção da aprendizagem significativa é preciso que as atividades propostas despertem o interesse do educando e satisfaçam suas necessidades. Por isso, o professor como pesquisador e formador de pesquisadores precisa desenvolver atividades que estimulem a capacidade de realização; que sejam desafios gostosos de serem vencidos e não somente uma cópia de um questionário tolo a ser preenchido pelos pais. Precisa, na verdade, saber como fazer para que consiga redimensionar a aprendizagem através da pesquisa.

Demo (2002, p. 128) a esse respeito chama a atenção para o fato de que “Pesquisa, tanto como princípio científico quanto educativo, exige profunda competência e sua renovação incessante. Quem não pesquisa, não tem nada a ensinar, pois apenas ensina a copiar”.

Assim sendo, é imprescindível que a pesquisa em sala de aula aponte para a direção correta da aprendizagem, que deve ser elevada a “aprender a aprender”. Isto implica que se leve o educando a ser um sujeito pesquisador, crítico, reflexivo e autônomo desde a Educação Infantil. Portanto, é preciso trazer para dentro da sala de aula temas com os quais as crianças aprendam no contato com o lúdico o gosto pela pesquisa, pelo saber. Fato que permitirá a formação de pequenos Sócrates desde a Educação Infantil. (DEMO, 1996, p. 40).

Vale lembrar que para Ausubel (1982) a aprendizagem significativa tem vantagens relevantes em relação à aprendizagem mecânica, tanto do ponto de vista do enriquecimento

da estrutura cognitiva do aluno como do ponto de vista da lembrança posterior e da utilização para experimentar novas aprendizagens. Fator que contribui à aprendizagem significativa para o indivíduo, sendo a mais adequada para ser promovida entre os alunos.

Enuncia ainda Ausubel (1982, p. 49):

Na aprendizagem significativa há três vantagens em relação à aprendizagem memorística / mecânica. Primeiro o conhecimento que se adquire de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo. Segundo, aumenta a capacidade de aprender outros conteúdos de uma maneira mais fácil, mesmo se a informação original for esquecida. Terceiro, uma vez esquecida, facilita a aprendizagem seguinte – a (re) aprendizagem.

Porém, para que a aprendizagem ocorra com eficiência e significado é necessário trazer assuntos interessantes e envolventes que façam sentido para criança. Rossini (2003, p.62) corrobora esta visão ao enunciar “que a aprendizagem acontece como resultado das tentativas que o ser humano faz para satisfazer seus motivos”.

Para Rossini (2003, p.24) a aprendizagem é contínua e gradativa. “A contínua acontece ao longo de nossas vidas. A criança vai para a escola com uma bagagem de conhecimentos e os educadores devem fazer o uso dela para nortear sua prática pedagógica”.

A aprendizagem gradativa envolve situações novas e situações já aprendidas que juntas vão se complexando de maneira que a criança junta o que já sabe com o que está aprendendo, organizando as experiências e reconstruindo saberes, enriquecendo o que já antes sabia. Percebe-se que as formulações de Rossini (2003) vão ao encontro das de Ausubel (1982). Ambos, ao seu modo, teorizam sobre a aprendizagem significativa.

Entretanto, é importante que os professores respeitem o grau de maturação da criança, tendo em mente que os alunos são diferentes e, portanto, a maneira de aprender é diferente. E, é neste ponto que se encontra relevância para o trabalho com pesquisa, uma vez que na pesquisa a criança constrói seu conhecimento segundo a sua maturidade. De forma que não se pode cobrar dos alunos o mesmo trabalho, o mesmo entendimento, pois cada um vai construir dentro daquilo para o qual é capacitado.

Um trabalho de pesquisa não pode ser considerado bom ou ruim pela sua capa ou organização, mas pelo que a criança construiu a partir daquele material estudado. Mesmo que haja erros devemos motivar o aluno a continuar tentando, porque é a partir do erro que a aprendizagem se renova (DEMO, 2002, p.20).

Trazendo a biblioteca para dentro da sala de aula, fazer com que a criança entre em contato com os livros, contar histórias, dar oportunidade para a criança recriar a história, contando com seu vocabulário a historinha que aprendeu, é ensinar a criança na sua simplicidade a interpretar textos. São atividades de resolução de situações-problema que funcionam como impulsionadores e motivadores na descoberta de novos caminhos; são atividades que podem transformar a sala de aula em laboratório onde tudo deve ser questionado, analisado e avaliado.

Dessa forma, cabe à escola construir seu projeto educativo com a participação do corpo docente. Construção que deve considerar a realidade local e o contexto em que se atua, sendo o projeto instrumento que orientará as práticas e o processo de ensino-aprendizagem. Projeto que deve contemplar suporte teórico e temas destinados a alcançar conhecimento significativo para o educando.

Outra maneira de envolver as crianças com a pesquisa são os passeios escolares onde o aluno terá oportunidade desde a Educação Infantil de entrar em contato com o abstrato, com o objeto a ser estudado. Se a pesquisa é sobre meio ambiente, uma visita ao zoológico ajudará muito a criança a perceber o que são os animais, seus costumes, sua alimentação porque irá contemplar de perto o que antes só era visto em livros despertando sua atenção e sua curiosidade.

A partir disso o professor encontrará menos dificuldades em responder questões das crianças sobre o que são mamíferos, por exemplo. Esses são projetos aos quais as escolas vão ganhar muito em questão de preparar um ambiente positivo de ensino-aprendizagem significativo, facilitando a transposição didática.

Um projeto desses bem conduzido levará segundo Martins (2001, p.67):

O aluno a observar e ver as coisas de maneira diferente, a selecionar as informações que interessam e a desprezar as demais, a analisar as contradições do saber informal, testar alternativas e comprovar as hipóteses, a formar conceitos corretos e coerentes, a expor decisões claras e resultados práticos. Procedimentos que, por certo, conduzem o trabalho e a participação dos alunos na busca de novos conhecimentos.

Contudo, o trabalho com projetos de trabalho escolar bem organizado pode atingir resultados surpreendentes como: “ensinar, de maneira prática, a utilização de métodos simples de pesquisa, conseguir a interdisciplinaridade de conteúdos com mais facilidade, desenvolver temas extraclasse que ampliarão os conteúdos curriculares e a função educativa das tarefas pedagógicas.” (MARTINS, 2001, p.69).

Martins (2001, p.70) enfatiza que os projetos de pesquisa escolar são instrumentos de natureza interativa e, por isso mesmo, podem atender satisfatoriamente aos anseios da lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96 no que tange à necessidade das escolas recorrer às novas abordagens de ensino capazes de garantir ao educando a aprendizagem significativa. Aprendizagens que servirão de instrumentos para que o indivíduo participe de forma crítica e ativa da vida social.

Demo (2002, p.140) nos exorta que o “professor *stricto sensu*, é um formador de formadores, por razão científica e educativa. ” Assim, cabe ao professor orientar os alunos nos primeiros passos da iniciação científica, tornando-os investigadores, preparando-os para enfrentar os fatos e fenômenos com os quais se defrontarão ao longo de suas vidas.

Todos esses pressupostos trazidos pelos teóricos investigados levam-nos a crer que a pesquisa desde a Educação Infantil, através dos movimentos de questionar, perguntar, recusar, construir e reconstruir propiciará ao aluno o contato com a universidade. O que para ele é hoje distante tornar-se-á próximo do seu cotidiano, fazendo com que as dificuldades no seu grande percurso escolar não sejam grandes ao ponto de eles abandonarem os estudos, deixando um futuro promissor para trás.

Assim, a pesquisa como caminho para a aprendizagem significativa pode impulsionar o aluno a seguir em frente, a se tornar um sujeito autônomo e consciente, preparado para achar soluções para os seus problemas. Sujeitos que se percebem fazendo parte de uma sociedade que questiona, que pensa e age; sujeitos que têm capacidade de produzir/trabalhar e de participar organizadamente na sociedade em que vive.

Portanto, como ressalta Bourdier (1982, p.58): “A pesquisa é talvez a arte de criar dificuldades fecundas e de criá-las para os outros.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo-se sobre os aspectos abordados, através da pesquisa foi possível delinear que a finalidade essencial da educação deve se conduzir o processo de ensino, aprendizagem pelo aprender fazendo, pelo aprender a aprender e pelo ensinar a pensar, incentivando a criatividade do aluno, trabalhando sua autoestima. E ainda, respeitando as diferenças entre os diversos alunos que compõem o universo escolar, preparando-as para que sejam críticos reflexivos.

Portanto, o trabalho com pesquisa como prática cotidiana em sala de aula é ser uma ferramenta de suma importância para garantir a formação de alunos ativos na reconstrução do saber e não na sua reprodução.

Concluindo, é fundamentado nessa nova perspectiva educacional que se defende a pesquisa desde a Educação Infantil não como mera cópia ou eventos se significado, mas como reconstrução de saberes trazido desde o âmbito familiar até as nossas salas de aula, respeitando o processo de maturação do aluno, reconhecendo que a realidade social é produzida pelos homens. E, o professor entra como agente de transformação de valores estabelecendo com o aluno um intercâmbio e troca de saberes a respeito do mundo onde vivem.

REFERÊNCIAS

- AUSEBEL, David, Aprendizagem Significativa. São Paulo: Moraes, 1982.
- BOUDIER, Pierre, A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2.ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- DEMO, P. Educar pela pesquisa. Campinas. Autores associados, 1996.
- _____. Pesquisa: princípio científico e educativo. 2.ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2002.
- _____. Saber Pensar. 2.ed. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2001.
- _____. Desafios Modernos da Educação, 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GOLDENBERG, M. Arte de pesquisa, como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 6.ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- MARTINS J.S. O trabalho com projetos de pesquisa. Do ensino fundamental ao ensino médio. Campinas: Papirus, 2001.
- PIAGET, J. As formas elementares da dialética. São Paulo: Casa do psicólogo, 1980, Rossini, Maria Augusta Sanches. Aprender tem que ser gostoso. Petrópolis: Vozes, 2003.
- VYGOTSKY, LS. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Pontes, 1987.
- ZÓBBOLI, G. Práticas de ensino subsídios para a atividade docente. 8.ed. São Paulo: Ática, 2002.

O Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental: contribuições da Didática da História

History Teaching in the early years of Elementary School: contributions from History Didactics

Anderson Vicente da Silva

Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/ ProfHistória – UPE Campus Mata Norte. Doutor em Antropologia.

RESUMO

O estudo tem por objetivo compreender as contribuições do debate sobre a didática da História nas concepções de ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A didática da História vem ganhando um destaque importante nas discussões sobre formação de professor de História como o principal aspecto de consolidação das abordagens e escolhas teóricas, mas, sobretudo, na compreensão dos processos de aprendizagem da cultura histórica e desenvolvimento da consciência histórica. Ao destacar o ensino da História dos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebe-se que os materiais e o currículo das escolas vêm contemplando as propostas sugeridas pela nova BNCC. O ensino da História tem orientado os alunos à compreensão de suas vidas nos diferentes grupos sociais a partir de conceitos históricos fundamentais. Assim, as formas de organização, planejamento e execução das aulas permitem identificar quais os elementos das discussões sobre a didática da História estão sendo evidenciados e quais necessitam de destaque desde a formação docente até a concretização das aulas das referidas turmas. Deve-se destacar que as/os docentes que atuam nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental possuem formação, em sua maioria, na área da Pedagogia. É evidente na formação inicial docente uma valorização dos processos metodológicos e teóricos do ensino, ou seja, na preparação docente é valorizada o “como” ensinar os saberes de diferentes áreas do conhecimento. O trabalho aqui apresentado é produto de uma investigação teórica do ponto de vista da educação histórica. Esses levantamentos contribuem para consolidação da História como um saber escolar importante na inserção dos estudantes dos anos iniciais da Educação Básica no contexto de um aprendizado relacional entre passado, presente e futuro.

Palavras-chave: ensino de história. didática da história. ensino. aprendizado. ensino fundamental.



ABSTRACT

The study aims to understand the contributions of the debate on History teaching in the conceptions of History teaching in the early years of Elementary School. History teaching has gained important prominence in discussions about History teacher training as the main aspect of consolidating theoretical approaches and choices, but, above all, in understanding of the learning processes of historical culture and development of historical consciousness. When highlighting the teaching of History in the early years of Elementary School, it is clear that the materials and curriculum of schools have been contemplating the proposals suggested by the new BNCC. History teaching has guided students to understand their lives in different social groups based on concepts fundamental histories. Thus, the forms of organization, planning and execution of classes allow us to identify which elements of discussions on History teaching are being highlighted and which need to be highlighted from teacher training to the implementation of classes in those groups. It should be noted that teachers who work in classes in the initial years of Elementary School Most of them have training in the field of Pedagogy. An appreciation of the methodological and theoretical processes of teaching is evident in initial teacher training, that is, in teacher preparation the “how” to teach knowledge from different areas of knowledge is valued. The work presented here is the product of a theoretical investigation from the point of view of historical education. These surveys contribute to consolidate History as an important school knowledge in the insertion of students in the initial years of Basic Education in the context of relational learning between past, present and future.

Keywords: history teaching. history didactics. teaching. apprenticeship. elementary school.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação nacional vem passando por transformações importantes desde a sua concepção até a estrutura curricular. Estas são reflexos das mudanças ocorridas no campo socioeconômico e tem como origem uma necessidade intrínseca de regulação e orientação dos processos de ensino-aprendizagem com fins específicos. Isso tem provocado uma ressignificação da função da escola nos processos de formação das novas gerações. Para Saviani (2013), a escola necessita propiciar às crianças e aos jovens acesso ao saber elaborado pela ciência, assim como os rudimentos desse saber. Pautada nessa concepção, a escola tem o desafio de tornar os estudantes habilitados a desenvolver atividades necessárias ao funcionamento e à continuidade da sociedade.

Esta reflexão permite perceber as engrenagens curriculares que merecem destaque na contribuição desses processos de transformação social. Assim, traçar um percurso analítico em torno do ensino da História nos anos iniciais do Ensino Fundamental envolve compreender não apenas metodológicas e temáticas envolvidas, mas que concepções são acionadas na formação do currículo de História na perspectiva de tornar os saberes históricos transmitidos um importante aliado na formação das crianças.

É a partir dessa concepção que a História como componente curricular se situa. Nesta perspectiva, ensinar História deve ser uma tarefa não apenas de tradução de um saber sobre o passado, mas deve projetar nas crianças e nos jovens uma visão de mudo

representativa de sua existência cotidiana. De acordo com Jörn Rüsen, a História é um componente curricular que permite compreender o passado, refletir sobre o presente e vislumbrar o futuro (SCHMIDT; MARTINS, 2016).

Por esse motivo, “as formulações para o ensino de História a partir das séries (ou ciclos) iniciais do ensino fundamental sofrem variações, mas visam ultrapassar a limitação de uma disciplina apreendida com base nos feitos dos heróis e dos grandes personagens, [...]” (BITTENCOURT, 2004, p. 112). As classes dos anos iniciais da educação básica são muito importantes para o ensino de História, pois é neste espaço onde as crianças têm seu primeiro contato estruturado com o estudo do passado, das sociedades e das culturas que organizam o mundo vivido por elas.

Ao tomar essa abordagem como ponto inicial do debate sobre o ensino de História, percebe-se que a concepção sobre os processos de ensino-aprendizagem deste componente curricular ganha novas perspectivas. Com isso, a ênfase na didática da História neste trabalho vem contribuir para destacar alguns aspectos teóricos-metodológicos necessários à compreensão das dimensões do ensinar e aprender necessários ao desenvolvimento de habilidades de percepção das transformações socioculturais ao longo do tempo por parte dos alunos e alunas.

Sendo assim, este texto procura problematizar, refletir e apresentar as contribuições em torno dos debates da didática da História, que permitem não apenas situar a prática docente, mas nortear as reflexões sobre o papel da didática como um campo de abordagem analítica sobre a aprendizagem, cultura e consciência histórica. Segundo Silva e Fonseca (2007, p. 61) “ao ensino de história cabe o papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania [...]”. Isso reforça a relação entre a função dos anos iniciais da educação básica e o papel da didática da História na construção de um currículo mais significativo e direcional.

Por fim, o ensino da História no ensino fundamental (anos iniciais) contribui para o desenvolvimento cognitivo e cidadão das crianças, destacando os desafios e abordagens pedagógicas que evidenciam os aspectos cativantes e relevantes do componente curricular História para a consciência do ser, da alteridade, da memória e do tempo.

O ENSINO FUNDAMENTAL NA CONCEPÇÃO DA BNCC

É fundamental, neste momento, retomar algumas questões importantes na definição e estruturação do ensino fundamental como etapa da educação básica, apresentada pela Base Nacional Comum Curricular. Isto permitirá evidenciar as concepções políticas, pedagógicas e socioculturais pensadas pelos grupos sociais e instituições responsáveis para formulação de uma concepção de formação das crianças das escolas brasileiras.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental compreende as turmas do 1º ao 5º ano. Isso já havia sido previsto pela LDBEN nº 9.394/96 e foi revista por diversos debates e pareceres do Conselho Nacional de Educação e, mais recentemente, pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Esta última, destaca também as estruturas e os princípios dessa etapa da educação escolar, destacando o significado de cada componente curricular

para consolidação de saberes que permitam atingir o objetivo proposto para formação das crianças matriculadas nestas turmas.

Conforme a LDBEN nº 9.394/96, o ensino fundamental deve ser compreendido como uma etapa da educação básica, que tem como objetivo (ARTIGO 32):

[...]

II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Como se pode observar, os anos iniciais do ensino fundamental direciona a educação formal/escolar para um tipo de formação que insere a criança em um saber focado na vida em sociedade, na vida cidadã. Isso é perfeitamente possível, pois a criança nessa etapa da educação escolar está preparada para desenvolver as diversas estruturas cognitivas por meio de experiências e interações mediadas pela aprendizagem. Ampliando essa visão, Rüsen (SCHMIDT; MARTINS, 2016, p. 26) afirma que, a “aprendizagem é um processo mental de adquirir habilidades e competências mentais através do processamento de uma experiência”. Com isso, pode-se evocar a aprendizagem histórica como um processo mental de desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à compreensão e ao processamento das mudanças temporais no mundo (SCHMIDT; MARTINS, 2016), que permite a inserção da criança no processo cidadão.

Ao retomar as concepções filosóficas, políticas, culturas e pedagógicas enfatizadas pela BNCC, homologada em 2017, percebe-se que alguns aspectos merecem destaque nesta reflexão sobre os elementos postos como foco do ensino de História nos anos iniciais e são pontos de atenção e análise crítica por parte da didática da História.

O desenvolvimento da alfabetização e do letramento são fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Não se pode compreender este aspecto como especificidade do ensino da língua materna. A habilidade de leitura e escrita é crucial também para compreender o mundo social e cultural, buscando conexões com o tempo e destacando as mudanças e contingências. Ler e escrever são habilidades fundamentais para as crianças e não podem deixar de compor o ensino da História, pois as narrativas e memórias passam pela construção de competências acionadas pelos processos modificantes da leitura e da escrita.

Para a BNCC, essa dinâmica é verdadeiramente possível, pois a integração de conteúdo, promovidas pela interdisciplinaridade e pelas abordagens contextualizadas, é parte dos processos de conexão dos diversos campos do conhecimento. Assim, “ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação [...] [das] formas de representação do tempo e do espaço” (BRASIL, 2018, p. 58).

Além disso, os anos iniciais do ensino fundamental deve proporcionar também as crianças o desenvolvimento dos aspectos socioemocionais como impulsionadores

cognitivos. A BNCC como documento-referência para formação dos currículos escolares a nível nacional destaca a valorização da cultura local e da diversidade como outro aspecto importante da formação das crianças. Esse momento deve ser vivenciado a partir do respeito às diferentes identidades culturais e étnicas presentes no país (BRASIL, 2018).

A partir da concepção apresentada anteriormente, o ensino de História tem um papel importante na introdução dos conceitos de cultura, diversidade, cidadania, memória, temporalidades e historicidades. Esses conceitos são importantes instrumentos cognitivos na compreensão do mundo social, que permitirá a construção de uma consciência histórica (CERRI, 2011) necessária à criança nesta etapa da educação escolar. Esta criança será inserida na sociedade e necessitará pensar as transformações em sua volta por meio desses recursos.

ASPECTOS CURRICULARES E HISTÓRICOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

A história do ensino de História no currículo escolar brasileiro se situa num campo de investigação, que se inicia no século XIX e vem sendo transformado por meio de processos políticos e socioculturais. Nesta perspectiva, vale ressaltar que o saber escolar no campo da História foi durante muito tempo utilizado para reproduzir um tipo de sociedade moldadas pelas elites. Isso ganhou maior destaque após a Proclamação da República em 1889. Assim, ensinar História estava relacionado aos temas da pátria, da moral e do civismo, ou seja, “desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica” (BITTENCOURT, 2004, p. 61).

Elaborando-se um paralelo desse período com a nova estrutura curricular, o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental no século XIX até a década de 1990, no Brasil, deveria inculcar nos estudantes valores para preservação de uma ordem necessária ao desenvolvimento e ao progresso do país. Isto evidencia um projeto de sociedade pautado nas abordagens positivistas do século XIX (PILETTI; PRAXEDES, 2010), onde o reordenamento das relações sociais só seria possível por meio da dinâmica organicista das instituições sociais. Aqui a escola e os saberes escolares têm um papel fundamental.

Bittencourt (2004) alerta que os anos de 1930 foram marcados por um ensino de História pautado na consolidação de uma memória histórica nacional e patriótica. Com esses temas, observa-se nas diferentes etapas de ensino a memorização como dimensão didático-pedagógica fundamental para se ensinar História nas escolas brasileiras. Isto vai repercutir na prática docente e nas formas de organização dos processos de ensinar e aprender História. Assim, o desenvolvimento das aulas, os materiais didáticos elaborados e utilizados e os processos avaliativos obedecem aos princípios de uma escola tradicional, como discutido por Saviani (2003).

Outro momento importante no ensino da História no currículo brasileiro que merece destaque para compreender os processos de intervenção estatal nos processos de formação dos estudantes e na manutenção de uma estrutura social representativa das classes sociais elitizadas é a inserção dos Estudos Sociais em substituição ao ensino de História, da Geografia e do Civismo.

De acordo com Martins (2002, p. 93),

Os Estudos Sociais vinham de uma renovação que se processava nos Estados Unidos dos anos 30, principalmente intentada por especialistas nas áreas de currículos, que faziam críticas à excessiva “cientificidade” com que eram tratados os conteúdos de ensino. Essa cientificidade, associada ao trabalho acadêmico, denotava o conhecimento de “herança cultural”, dotando os alunos de erudição.

Santos e Nascimento (2015) enfatizam que não se pode adotar a herança cultural como uma temática importante do saber escolar pela mera transmissão de abordagens eruditas do conhecimento acadêmico. Por esse motivo, os Estudos Sociais se tornaram um componente curricular significativo na escola brasileira, embora tenham tido contornos e objetivos para além daqueles defendidos pelas teorias pedagógicas da época de sua implementação.

Os pesquisadores são enfáticos ao destacar que os conteúdos de História, de Geografia e da Sociologia contidos nos Estudos Sociais devem retratar a vida cotidiana dos estudantes, buscando contextualizar os temas tratados na vida da escola e diminuindo o enciclopedismo dos currículos propostos. No entanto, Carvalho (1953) elabora uma crítica bastante pertinente, que situa bem como os Estudos Sociais foram vivenciadas nas escolas brasileiras. Para ele, “no Brasil, a não ser a Geografia na sua parte teórica, os Estudos Sociais são dotados de programas antiquados, ministrados por métodos atrasados e, na sua quase totalidade, alheios às necessidades dos educandos, aos interesses do momento histórico e às realidades sociais [...]” (CARVALHO, 1953, p. 54).

Nos anos de 1960, mesmo após profundas reformas no sistema educacional, a educação brasileira não se distancia dos debates sobre as transformações sociais e torna obrigatório os Estudos Sociais como componente na educação básica.

Entretanto, o contexto histórico no qual esse processo se desenvolveu, período de autoritarismo político no âmbito do regime militar, tornou-se um campo de possibilidades para a produção de diferenciadas interpretações sobre a proposta, que passou a ser vista pelos professores de História como ação política com o objetivo de esvaziar a formação para a cidadania em perspectiva histórica e crítica (SANTOS; NASCIMENTO, 2015, p. 176).

Como apontado pelos autores, os Estudos Sociais passaram a ser um componente curricular a serviço das estruturas políticas dominantes, criando uma diluição prejudicial à formação dos estudantes sobre os temas e os conteúdos da História enquanto campo do saber escolar necessário a compreensão dos valores e transformações fundamentais ao exercício da cidadania.

Só a partir das décadas de 1980/1990 é que se pode pensar num retorno da História como componente curricular específicos na Educação Básica e, em especial, no Ensino Fundamental. Nesse período, as transformações no campo da política nacional com o debate sobre a redemocratização impulsionaram também repensar a estrutura curricular das escolas.

Segundo Bittencourt (2004, p. 102-103):

No Brasil, as reformulações curriculares iniciadas no processo de redemocratização da década de 80 pautaram-se pelo atendimento às camadas populares, com enfoques voltados para a formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático. Juntamente com

tais propósitos, introduziram-se nas diversas propostas que estavam sendo elaboradas, também os projetos vinculados aos das políticas liberais, voltadas para os interesses internacionais.

É neste contexto, promulgada em 1988 a Constituição Federal, que já pautava a Educação como um elemento estruturador da nova sociedade brasileira, mas em 1996, é publicada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394, que impulsionou a reestruturação curricular e a organização e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em 1997. Definitivamente, estava proposta uma reforma da concepção de educação, que foi fundamental para a reinserção da História como componente curricular obrigatório nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nos PCN's, foi possível perceber uma nova configuração do ensino de História (FONSECA, 2003). Para esse documento:

O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais (BRASIL, 1997, p. 26).

Assim, a História enquanto componente curricular retoma sua principal função e torna-se um campo importante de investigação nos espaços escolares. Agora, os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental são orientados a: 1) mobilizar repertórios histórico-culturais que lhe permitam localizar acontecimentos em certas temporalidades, possibilitando-o explicar questões presentes e também do passado; e 2) reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço (BRASIL, 1997). Esses dois destaques serão importantes para compreender a relação entre os debates da Didática da História e as novas concepções de Ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da BNCC.

ELEMENTOS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NECESSÁRIOS AO ENSINO DE HISTÓRIA PARA CRIANÇAS

A Didática enquanto campo de investigação da Pedagogia sempre foi abordada como um guia orientador de subsídios teóricos e metodológicos sobre o ensino, que articulando o fazer docente aos saberes, permitiriam o desenvolvimento da aprendizagem. A Didática como disciplina de formação docente sempre esteve presente nos cursos de licenciatura e teve vários enfoques. Sobre isso, Candau (1983) destaca três grandes enfoques da Didática no Brasil: a) prescritivo, normativo e instrumental; b) antididático ou didática da afirmação do político e da negação do técnico; e c) didático-crítico. Sobre esse último, Farias *et al.* (2014) afirmam que o didático-crítico

[...] sobrepõe o que é fundamental no ato educativo, ou seja, o entendimento da ação pedagógica como prática social; a percepção da multidimensionalidade do processo de ensino e de aprendizagem, reconhecendo suas dimensões humana, técnica e política; a subordinação do que e do como fazer ao para que fazer; a colocação da competência técnica a serviço do compromisso político com uma sociedade democrática e, conseqüentemente, comprometida com o projeto de emancipação humana (FARIAS *et al.*, 2014, p. 17).

Essa abordagem da Didática vai influenciar significativamente a maneira de pensar não apenas os processos de ensino e aprender, mas também a formação docente e os mecanismos de elaboração de saberes escolares, que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes da Educação Básica. No Brasil, observa-se a importação de muitas abordagens educacionais que visam contribuir com o aperfeiçoamento das ações educativas e, principalmente, da prática docente.

No campo da História, destaca-se um movimento em que a Didática passa a ser reordenada. Neste contexto, Bergmann (1990) apresenta três tarefas fundamentais da Didática da História: a investigação sistemática dos processos de ensino e aprendizagem em História; reflexão dos processos de formação e autoformação de indivíduos, grupos e sociedades a partir do significado da própria História e investigação das intencionalidades, representações e/ou exposições da História e saber escolar produzido por essa ciência. Assim:

A Didática da História ou ciência do saber histórico pode demonstrar, para o profissional preocupado exclusivamente com os conteúdos ou com a quantidade de informações, que existem conexões possíveis entre a História, a vida prática e a aprendizagem e, que são elas as responsáveis pela forma como se aprenda a História e, na condição de professores, pela forma como se ensina a História (URBAN, 2011, p. 97).

Esta perspectiva foi amplamente debatida e novas concepções foram sendo incorporadas aos debates dos pesquisadores em ensino de História, que vem alimentando novas políticas de formação de professores História no Brasil. Mesmo com esse foco definido, destaca-se ainda muitos desafios neste campo, principalmente ao analisar os elementos que compõe as abordagens formativas dos professores que atuarão nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os docentes dessa etapa da Educação Básica são preparados, em sua maioria, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Estes cursos não têm como foco a oferta de uma formação específica nas áreas do conhecimento acadêmico, pois os objetivos da educação nos primeiros anos da escola estão pautados na aprendizagem de significativa do mundo sociocultural e natural por meio dos processos comunicativos.

Neste contexto, os docentes que atuarão ou atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental possuem uma formação desconectada dos debates sobre os processos de elaboração e desenvolvimento o saber histórico e de utilização na consolidação de um saber histórico escolar, que possibilitará o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias por parte das crianças.

Por esse motivo, é importante que as concepções sobre ensino de História na perspectiva da educação histórica (URBAN, 2011) estejam presentes nas políticas de formação inicial e continuada desses docentes. Assim, as abordagens de aprendizagem histórica, cultura histórica e consciência histórica, destacadas por diferentes autores, precisam ser inseridas nas reflexões do ensino de História nos anos iniciais da Educação Básica (Cf. SCHMIDT; MARTINS, 2016; JÖRN, 2001, 2012; CERRI, 2011; BERGMANN, 1990; BITTENCOURT, 2004; MARTINS, 2002).

Para Jörn Rüsen (2001), a consciência histórica é um aspecto fundamental no ensino da História. Pode-se defini-la como “o modo pelo qual a relação dinâmica entre

experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana” (RÜSEN, 2001, p. 58). Assim, ensinar História nos primeiros da escola básica no Brasil deve levar em consideração a relação das crianças com o desenvolvimento de suas biografias ao longo do tempo. A relação com o tempo nas aulas de Histórias nestas turmas é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de percepção das intenções políticas e sociais do tempo em relação à vida humana. Cerri (2011) amplia esse conceito ao afirmar que a consciência histórica no ensino de História é vista como uma estrutura do pensamento humano, que coloca em movimento a identidade coletiva e individual.

Ensinar história para desenvolver a consciência sobre as transformações individuais e coletivas ao longo do tempo precisa ser pautada no acesso à memória. O processo de rememoração no ensino de História é produto da contextualização cultural. Assim, a cultura histórica se compõe por diversas práticas humanas ao longo do tempo e ressignifica a vida das pessoas em sociedade. Segundo Schmidt e Martins (2016, p. 59), “a cultura histórica se refere, portanto, a uma maneira particular de abordar interpretativamente o tempo, precisamente aquela que resulta em algo como ‘história’ enquanto conteúdo da experiência” vivida pelas pessoas no mundo cotidiano.

Nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino de História com base na cultura histórica proporciona as crianças um contato contextualizado e significativo, daquilo que Schmidt e Martins (2016) chama de orientação temporal da práxis humana. Isso é possível quando se ensina História a partir dos elementos e processos cotidianos, materiais e simbólicos, que levam as crianças a perceber as transformações culturais ao longo do tempo.

Ao identificar a consciência histórica e a cultura histórica como temáticas centrais no ensino da História no Ensino Fundamental, na perspectiva da educação histórica, pode-se dimensionar a Didática da História como um campo de articulação dentre ensino e aprendizagem da História. “O processo de aprendizagem da consciência histórica aparece como um processo a ser apreendido, em que a capacidade da formação narrativa sobre o sentido da experiência do tempo deve ser aprendida” (RÜSEN, 2012, p. 78) e construído na autorreflexão. Isto é fundamental para as crianças desenvolverem a consciência de tempo (passagem e transformação), que dar sentido as relações nucleares e institucionais. Além disso, possibilita o entendimento do seu próprio percurso biopsicossocial.

Outro aspecto importante do aprendizado histórico é a consciência para a ação cidadã. Esta dimensão deve ser incluída nas aulas de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois possibilita as crianças os primeiros contatos com questões políticas e sociais do seu grupo e da sociedade. No entanto, não se pode confundir esses primeiros passos da consciência histórica e político-social com os debates críticos e reflexivos. É preciso apresentar as crianças aspectos de sua vida cotidiana que as permitem acesso à vida cotidiano com uma visão historicista. As narrativas cotidianas são repletas de elementos discursivos, que evidenciam as estruturas políticas e sociais às quais todas e todos estão inseridos.

Ensinar História nos primeiros anos escolares representa um importante instrumento de formação das crianças, pois elas podem ter acesso desde uma memória pessoal até as primeiras informações sobre o passado cultural de sua comunidade e de outras sociedades

distantes. Assim, a educação histórica se coloca não apenas como um campo do saber escolar, mas como um recurso ideológico e estrutural de mudança de mentalidade, de transformação das condições sociais a partir de discursos e comportamentos coletivos que reordena a dinâmica social. Além disso, apresenta as crianças as construções da realidade, permitindo compreendê-la como própria das estruturas sociais e não como algo divino ou natural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História na Educação Básica vem sendo debatido de maneira significativa não apenas nos cursos de licenciatura em História, mas também nos cursos de formação em Pedagogia. Esta área tem um importante papel no diálogo com a História, pois para atender as novas demandas sociais contidas em muitos dos documentos oficiais sobre educação no Brasil, faz-se necessário compreender não apenas os métodos e técnicas inovadoras de ensino. Deve-se buscar aprofundar também os mecanismos e os objetivos de aprender História, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Neste contexto, para pensar o ensino da História para além do técnico e do metodológico requer do docente uma compreensão de uma Didática da História voltada à compreensão da funcionalidade da aprendizagem histórica a partir dos conceitos de cultura, memória, narrativas, historicidade e consciência histórica. Essas dimensões do ensino da História permitem inserir os estudantes no mundo social, na realidade social construída e manipulada e nas questões sociais que exigem um pensamento reflexivo e crítico.

Assim, o ensino de História em qualquer uma das etapas da Educação Básica deve permitir aos estudantes rememorar o passado. Isso o possibilitará identificar e ressignificar o presente, buscando elementos da vida cotidiana que sofreram mudanças ao longo do tempo. Ao tratar o presente com uma dimensão orientadora do futuro, o ensino de História também deve proporcionar aos estudantes uma reorientação de suas ações para o futuro.

Portanto, insiste-se na necessidade de repensar o ensino da História para os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois essa etapa é a primeira oportunidade de colocar as crianças em contato com as questões da realidade sociocultural do seu grupo, além das historicidades de sua vida cotidiana, individual e coletiva.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão Didática. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 9, n. 19, pp. 29-42, set. 1989/ fev. 1990.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CERRI, Luís Fernando. Ensino de história e consciência histórica. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

FARIAS, Isabel Maria Sabino *et al.* Didática e docência: aprendendo a profissão. Brasília: Ed. Liber Livro, 2014.

FONSECA, Selma Guimarães. Didática e prática do ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papyrus, 2003.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história; fundamentos da ciência histórica. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

MARTINS, Maria do Carmo. A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes? São Paulo: EDUSF, 2002.

PILETTI, Nelson; PRAXEDES, Walter. Sociologia da educação – Do positivismo aos estudos culturais. São Paulo: Editora Ática, 2010.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos; NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. O ensino de Estudos Sociais no Brasil: da intenção à obrigatoriedade (1930-1970). História e Perspectivas, Uberlândia (53): 145-178, jan./jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 36. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11.ed. revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs). Jörn Rüsen: contribuições para uma Teoria da Didática da História. Curitiba: WA Editores, 2016.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selma Guimarães. Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido. Campinas: Papyrus, 2007.

URBAN, Ana Cláudia. Didática da História: contribuições para a formação de professores.

Narrativas de professores: uma análise bakhtiniana das experiências educacionais

Rita de Cássia Bento Manfrim

RESUMO

Este estudo explora a análise de narrativas de professores sob a perspectiva da teoria de Bakhtin. Através da aplicação dos conceitos de dialogia, polifonia e gêneros do discurso, examinamos como as experiências educacionais dos docentes são moldadas e expressas por meio de narrativas. Ao considerar a voz de múltiplos narradores, a interação entre diferentes perspectivas e os gêneros discursivos presentes nas histórias dos professores, buscou se oferecer uma compreensão mais profunda e contextualizada de suas vivências no ambiente escolar.

Palavras-chave: narrativa de professor. teoria bakhtiniana. formação docente.

INTRODUÇÃO

A análise de narrativas tem se estabelecido como uma poderosa ferramenta para a compreensão das complexas experiências humanas. No contexto educacional, as narrativas dos professores têm um valor inestimável, oferecendo uma janela para suas vivências, reflexões e desafios no ambiente escolar. Essas narrativas são muito mais do que simples relatos; elas são espaços onde as vozes dos docentes ganham vida, onde as interações entre diferentes perspectivas e a diversidade de gêneros discursivos se manifestam de maneira única (SILVA, 2021).

Neste artigo, exploraremos a análise de narrativas de professores sob a perspectiva da teoria de Mikhail Bakhtin, um teórico russo que se destacou por suas contribuições à compreensão da linguagem, da comunicação e da interação social. A teoria bakhtiniana, com seus conceitos fundamentais de dialogia, polifonia e gêneros do discurso, oferece uma estrutura conceitual rica para a exploração das narrativas dos professores (MOTA, 2017).

O propósito deste estudo é desvendar as múltiplas camadas de significado presentes nas narrativas dos professores e, ao fazê-lo, ampliar nossa compreensão das experiências educacionais. Ao adotar a perspectiva bakhtiniana, este estudo busca ir além da mera descrição das histórias dos docentes, buscando compreender como as vozes se



entrelaçam, como diferentes perspectivas se manifestam e como os gêneros discursivos contribuem para a construção de significados no contexto da educação (MIRANDA, 2013).

A teoria de Bakhtin destaca a centralidade do diálogo e da interação social na construção do significado. Em suas palavras, “o sentido se forma na interação responsiva das vozes alheias” — uma afirmação que ressoa profundamente no contexto da educação. Ao analisar as narrativas dos professores, exploramos como as vozes dos alunos, colegas, pais e outros atores educacionais se entrelaçam e influenciam a percepção dos docentes sobre suas práticas pedagógicas (DE OLIVEIRA, 2021).

A teoria da polifonia de Bakhtin enfatiza a multiplicidade de vozes e perspectivas presentes em qualquer discurso. Ao analisar as narrativas dos professores, examinamos como diferentes pontos de vista, valores e ideologias coexistem e competem na construção das histórias educacionais. Isso nos permite reconhecer a riqueza da diversidade de perspectivas presentes na sala de aula e nos sistemas educacionais como um todo (SCHULZ, 2015).

Bakhtin também introduz o conceito de gêneros do discurso, que são tipos relativamente estáveis de enunciados usados em situações comunicativas específicas. Ao analisar as narrativas dos professores, examinamos como diferentes gêneros discursivos, como relatórios pedagógicos, diários de classe ou relatos de experiências, influenciam a construção de significados nas histórias educacionais. Isso nos permite entender como os professores se apropriam de convenções discursivas específicas para dar sentido às suas experiências (ÂNGELO, 2006).

Nas seções seguintes deste artigo, apresento os fundamentos teóricos de Bakhtin para a análise de narrativas e descreveremos a metodologia usada para coletar e analisar as narrativas dos professores. Em seguida, aplicaremos esses conceitos na análise de narrativas selecionadas, identificando como a dialogia, a polifonia e os gêneros do discurso emergem em suas histórias. Finalmente, discutiremos os resultados e reflexões gerados por essa análise, destacando as implicações para a prática educacional e a formação de professores (SILVA, 2022).

A análise de narrativas de professores à luz da teoria de Bakhtin oferece uma abordagem inovadora para a compreensão das experiências educacionais e amplia nossa visão sobre o papel da linguagem, da interação e da diversidade de perspectivas no contexto da educação. Este estudo busca contribuir para uma apreciação mais rica e contextualizada das vozes dos professores e, assim, promover uma reflexão mais profunda sobre a prática pedagógica e a formação docente (TOQUETÃO, 2018).

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE BAKHTIN PARA A ANÁLISE DE NARRATIVAS

Nesta seção, aprofundaremos os fundamentos teóricos da teoria de Mikhail Bakhtin e sua relevância para a análise de narrativas de professores. Exploraremos os conceitos essenciais de dialogia, polifonia e gêneros do discurso, que formam a base conceitual para a compreensão das narrativas educacionais.

Dialogia: as vozes na narrativa

A dialogia, um conceito fundamental na teoria de Bakhtin, enfatiza a natureza interativa e dinâmica da linguagem. Para Bakhtin, toda enunciação é moldada por vozes alheias, ou seja, as influências das interações sociais e das vozes de outros indivíduos que contribuem para a construção do significado. Isso implica que, em uma narrativa de professor, as vozes dos alunos, colegas, diretores, pais e outros atores educacionais são integrados de maneira complexa (ALESSI, 2014).

Na análise de narrativas de professores, é crucial reconhecer como essas vozes se manifestam e interagem na história contada pelo docente. Pode-se investigar como as vozes dos alunos influenciam as decisões pedagógicas, como as vozes dos colegas afetam a colaboração e como as vozes da administração escolar moldam o contexto educacional. Isso permite uma compreensão mais completa das dinâmicas educacionais e das relações sociais presentes nas narrativas dos professores (PRANDINI, 2013).

Na análise das narrativas de professores, é crucial reconhecer como essas vozes se manifestam e interagem na história contada pelo docente. As vozes dos alunos, colegas, diretores, pais e outros atores educacionais não apenas coexistem na narrativa, mas também influenciam diretamente as escolhas e ações do professor (TOQUETÃO, 2018).

Ao explorar como as vozes dos alunos se fazem presentes, é possível identificar como suas necessidades, expectativas e experiências moldam as decisões pedagógicas. Os desafios enfrentados por um professor podem ser reflexos das vozes dos alunos, suas dificuldades e necessidades de aprendizado (CARVALHO, 2014).

As vozes dos colegas, por sua vez, muitas vezes se entrelaçam com as do professor, revelando dinâmicas de colaboração e construção coletiva do conhecimento. A influência dos colegas pode se traduzir em estratégias de ensino compartilhadas, apoio mútuo e até mesmo conflitos que surgem das diferentes perspectivas pedagógicas. As vozes da administração escolar desempenham um papel fundamental na criação do contexto educacional. Elas podem moldar políticas, currículos, recursos e diretrizes que afetam diretamente o trabalho do professor. Compreender como essas vozes influenciam as narrativas dos professores permite uma visão mais abrangente das complexas dinâmicas educacionais (BOLZAN, 2001).

A dialogia na análise das narrativas de professores nos ajuda a desvendar a riqueza das interações sociais e influências individuais que permeiam a prática docente. Isso nos permite não apenas compreender as decisões e desafios dos professores, mas também reconhecer a importância das vozes diversas que contribuem para a construção do significado nas narrativas educacionais (MOTA, 2017).

Polifonia: múltiplas perspectivas em jogo

A teoria da polifonia de Bakhtin destaca a multiplicidade de vozes e perspectivas presentes em qualquer discurso. Em uma narrativa de professor, essa perspectiva se traduz na diversidade de pontos de vista, valores e ideologias que coexistem e competem na construção do relato. A análise polifônica das narrativas dos professores envolve a

identificação e a compreensão das diferentes vozes presentes na história (SANTOS, 2022).

Para analisar a polifonia em narrativas de professores, pode-se investigar como as perspectivas dos alunos se entrelaçam com as dos docentes, como os valores culturais influenciam as decisões pedagógicas e como as diferentes ideologias educacionais moldam as experiências dos professores. Isso permite uma compreensão mais profunda das complexas dinâmicas de poder, negociação e influência que permeiam o ambiente escolar (MAZZONI, 2013).

A análise polifônica das narrativas dos professores nos conduz a um exame mais aprofundado das diversas vozes e perspectivas que se entrelaçam na construção do relato educacional. A teoria da polifonia de Bakhtin nos lembra de que, em uma narrativa de professor, não há uma única voz dominante, mas sim uma multiplicidade de pontos de vista, valores e ideologias que coexistem e interagem de maneira complexa (ALESSI, 2014).

Uma abordagem polifônica envolve a identificação cuidadosa das diferentes vozes presentes na história. Isso inclui não apenas as vozes dos alunos e professores, mas também as vozes dos pais, administradores escolares, pesquisadores, políticos educacionais e outros atores que desempenham um papel na esfera educacional (DE OLIVEIRA, 2021).

A compreensão das interações entre essas vozes é fundamental para revelar as complexas dinâmicas de poder, negociação e influência que permeiam o ambiente escolar. Por exemplo, a análise pode revelar como as perspectivas dos alunos se entrelaçam com as dos professores, influenciando as estratégias de ensino e as relações interpessoais em sala de aula (CHAVES, 2018).

Além disso, permite explorar como os valores culturais e as diferentes ideologias educacionais impactam as experiências dos professores. Os professores podem estar sujeitos a pressões e expectativas conflitantes, provenientes de diferentes grupos culturais ou ideologias pedagógicas, e a análise polifônica ajuda a mapear essas tensões e negociações (CHAVES, 2018).

Gêneros do discurso: estruturas para a comunicação

Os gêneros do discurso, outro conceito-chave de Bakhtin, são tipos relativamente estáveis de enunciados usados em situações comunicativas específicas. Eles fornecem uma estrutura para a compreensão e produção de textos. Na análise de narrativas de professores, a identificação dos gêneros do discurso presentes nas histórias educacionais ajuda a entender como os professores se apropriam de convenções discursivas específicas para comunicar suas experiências (CARVALHO, 2014).

Pode-se examinar como os professores utilizam gêneros como relatórios pedagógicos, diários de classe, reuniões de pais e outros para dar sentido às suas experiências e desafios. Isso não apenas revela como os gêneros discursivos moldam a narrativa, mas também como os professores constroem significados por meio deles (JUSTINIANO, 2019).

A compreensão dos gêneros do discurso na análise das narrativas de professores amplia ainda mais nossa perspectiva sobre como os professores comunicam e dão

significado às suas experiências educacionais. Os gêneros do discurso, como definidos por Bakhtin, são padrões relativamente estáveis de enunciados que são utilizados em contextos comunicativos específicos. Eles fornecem uma estrutura e uma linguagem compartilhada que facilitam a comunicação eficaz em diferentes situações (JUSTINIANO, 2019).

Na análise das narrativas de professores, a identificação dos gêneros do discurso presentes nas histórias educacionais é fundamental para entender como os professores se apropriam de convenções discursivas específicas. Isso significa que os professores escolhem certos gêneros discursivos para dar forma às suas narrativas, selecionando-os de acordo com a natureza da experiência que desejam comunicar (BOLZAN, 2001).

Por exemplo, um professor pode escolher o gênero do relatório pedagógico para documentar e analisar seu trabalho ao longo de um período de tempo, enquanto usa um diário de classe para refletir sobre as interações diárias com os alunos. A escolha desses gêneros não apenas molda a estrutura da narrativa, mas também influencia a maneira como as experiências são interpretadas e comunicadas. Ao analisar como os professores utilizam esses gêneros do discurso em suas narrativas, podemos desvendar como eles constroem significados, enfatizam certos aspectos de suas experiências e se conectam com suas audiências. Essa compreensão vai além da análise do conteúdo da narrativa e nos leva a considerar como a forma e a estrutura do discurso também desempenham um papel fundamental na comunicação das experiências dos professores (MAZZONI, 2013).

Assim, ao integrar os conceitos de dialogia, polifonia e gêneros do discurso na análise das narrativas de professores, estamos armados com ferramentas teóricas valiosas que nos permitem explorar as complexidades das experiências educacionais dos docentes de maneira mais profunda e contextualizada. Na próxima seção, detalharemos a metodologia que aplicamos para coletar e analisar essas narrativas, dando vida a esses conceitos na prática (ÂNGELO, 2006).

METODOLOGIA DE ANÁLISE DE NARRATIVAS

A metodologia de análise de narrativas é um passo essencial para explorar as histórias dos professores à luz da teoria de Bakhtin. Nesta seção, detalharemos a abordagem metodológica que pode ser adotada para coletar e analisar as narrativas de professores, destacando os critérios de seleção e os procedimentos envolvidos.

Coleta de narrativas de professores

A primeira etapa na análise de narrativas de professores é a coleta das histórias. Isso pode ser feito por meio de entrevistas, questionários, diários de reflexão ou até mesmo relatos escritos voluntários dos próprios professores. É importante garantir que o processo de coleta seja ético e que os professores participantes estejam cientes e concordem com a utilização de suas narrativas para fins de pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas podem ser particularmente eficazes, permitindo que os professores compartilhem suas experiências de maneira mais aberta e exploratória. Durante as entrevistas, os pesquisadores podem fazer perguntas abertas que encorajem

os professores a contar suas histórias pessoais, desafios enfrentados e reflexões sobre a prática pedagógica.

Critérios de seleção

A seleção das narrativas é um aspecto crítico da metodologia. Os critérios de seleção devem ser cuidadosamente definidos com base nos objetivos da pesquisa. Alguns critérios comuns incluem:

- **Diversidade:** Selecionar narrativas que representem uma ampla variedade de experiências, contextos educacionais e níveis de ensino.
- **Relevância:** Escolher narrativas que sejam pertinentes para a pesquisa em questão, focando em temas específicos, como práticas pedagógicas inclusivas ou desafios na sala de aula.
- **Voluntariedade:** Garantir que os professores tenham voluntariamente contribuído com suas narrativas, respeitando a ética da pesquisa.

Análise das narrativas

A análise das narrativas de professores à luz da teoria de Bakhtin envolve várias etapas:

Transcrição e Organização: Primeiramente, as narrativas coletadas são transcritas e organizadas para facilitar a análise. Isso inclui a segmentação das narrativas em unidades de significado, como eventos específicos ou reflexões.

- **Identificação de Elementos Bakhtinianos:** Os pesquisadores identificam elementos bakhtinianos nas narrativas, como vozes diferentes, pontos de vista divergentes e gêneros do discurso presentes. Isso pode ser feito por meio da análise de linguagem, expressões utilizadas pelos professores e estrutura narrativa.
- **Contextualização:** As narrativas são contextualizadas em relação ao ambiente educacional em que ocorreram. Isso envolve considerar o contexto da escola, dos alunos, dos colegas e dos eventos específicos mencionados nas narrativas.
- **Interpretação:** Os pesquisadores interpretam as narrativas à luz dos conceitos bakhtinianos, explorando como a dialogia, a polifonia e os gêneros do discurso influenciam a construção de significados nas histórias dos professores. Isso pode envolver a identificação de conflitos, negociações de vozes e como diferentes perspectivas interagem na narrativa.
- **Síntese e Discussão:** Por fim, os resultados da análise são sintetizados e discutidos em relação aos objetivos da pesquisa. Isso envolve a reflexão sobre como a teoria de Bakhtin enriquece a compreensão das narrativas de professores e quais insights podem ser obtidos para a prática educacional.

Ética na pesquisa de narrativas

É fundamental abordar questões éticas ao coletar e analisar narrativas de professores. Isso inclui obter consentimento informado dos participantes, garantir a confidencialidade e anonimato, e respeitar as histórias compartilhadas pelos professores. A ética na pesquisa é essencial para proteger os direitos e a privacidade dos participantes.

Esta seção estabelece o alicerce metodológico para a análise de narrativas de professores com base na teoria de Bakhtin. A próxima seção do artigo se concentrará na aplicação prática dessa metodologia na análise de narrativas selecionadas, demonstrando como os conceitos bakhtinianos podem ser utilizados para enriquecer nossa compreensão das experiências educacionais dos professores.

ANÁLISE DE NARRATIVAS DE PROFESSORES

Nesta seção, aprofundaremos a análise das narrativas de professores à luz da teoria de Bakhtin, explorando como os conceitos de dialogia, polifonia e gêneros do discurso emergem nas histórias educacionais dos docentes.

Identificação da dialogia nas narrativas

Na análise das narrativas de professores, a dialogia é um conceito fundamental a ser explorado. Isso envolve a identificação das vozes presentes nas narrativas e como elas interagem. Por exemplo, um professor pode relatar uma situação de sala de aula em que as vozes dos alunos, colegas e até mesmo sua voz interna como educador entram em diálogo.

Para identificar a dialogia nas narrativas, os pesquisadores devem prestar atenção às passagens em que diferentes vozes são explicitamente mencionadas ou implicitamente sugeridas. Além disso, é importante analisar como essas vozes interagem, se estão em conflito, se influenciam mutuamente ou se coexistem harmoniosamente. A dialogia pode revelar conflitos pedagógicos, negociações de pontos de vista e as complexas dinâmicas de ensino e aprendizagem.

Análise da polifonia nas histórias dos professores

A polifonia, que se refere à multiplicidade de vozes e perspectivas presentes em um discurso, também desempenha um papel crucial na análise das narrativas de professores. Na análise, é importante considerar como diferentes pontos de vista e valores se manifestam nas histórias dos docentes.

Isso pode envolver a identificação de perspectivas divergentes de alunos, pais, colegas ou até mesmo entre os próprios professores. Os pesquisadores podem explorar como essas perspectivas competem, se complementam ou influenciam as decisões pedagógicas dos professores. A análise da polifonia nas narrativas revela a complexidade das experiências educacionais e como diferentes vozes moldam as práticas pedagógicas.

Exploração dos gêneros do discurso presentes nas narrativas

A análise dos gêneros do discurso nas narrativas dos professores permite compreender como diferentes tipos de enunciados são usados para comunicar experiências educacionais. Isso envolve a identificação dos gêneros discursivos presentes, como relatórios pedagógicos, narrativas pessoais, diários de classe, entre outros.

Ao analisar os gêneros do discurso, os pesquisadores podem investigar como os professores se apropriam de convenções discursivas específicas para construir suas narrativas. Isso não apenas revela como os gêneros moldam a estrutura e o estilo das histórias, mas também como influenciam a construção de significados. Por exemplo, um relatório pedagógico pode enfatizar diferentes aspectos da prática docente em comparação com um diário de classe pessoal.

Contextualização das narrativas

Além da identificação de elementos bakhtinianos, é importante contextualizar as narrativas no ambiente educacional em que ocorreram. Isso envolve considerar o contexto da escola, o perfil dos alunos, as políticas educacionais e os eventos específicos mencionados nas histórias.

A contextualização ajuda a compreender como os fatores externos influenciam as narrativas dos professores e como esses fatores podem afetar as interações e a construção de significados. Por exemplo, a política educacional vigente pode influenciar as decisões pedagógicas, e eventos como aulas especiais ou situações de conflito podem ser cruciais para a compreensão de certas narrativas.

Síntese e discussão dos resultados

Ao concluir a análise das narrativas, os pesquisadores sintetizam os resultados e iniciam a discussão. Nesta fase, eles refletem sobre como a teoria de Bakhtin enriqueceu a compreensão das experiências educacionais dos professores. Os resultados da análise podem incluir *insights* sobre as dinâmicas de poder, as negociações de vozes, a influência dos gêneros discursivos e as complexas relações interpessoais na educação.

A discussão também pode abordar as implicações desses resultados para a prática educacional e a formação de professores. Por exemplo, a análise pode destacar a importância de promover a reflexão crítica sobre a diversidade de perspectivas e de capacitar os professores a lidar com a dialogia e a polifonia em suas salas de aula.

Essa seção representa o coração da análise das narrativas de professores, onde os pesquisadores mergulham profundamente nas histórias dos docentes, revelando como os conceitos bakhtinianos iluminam suas experiências educacionais de maneira enriquecedora. Os resultados dessa análise contribuirão para uma compreensão mais completa e contextualizada do papel da linguagem e da interação na educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seção de resultados e discussão é o momento culminante da análise de narrativas de professores à luz da teoria de Bakhtin. Nesta seção, os pesquisadores sintetizam os *insights* obtidos a partir da análise das narrativas e discutem suas implicações para a compreensão das experiências educacionais dos docentes e para a prática pedagógica. Aqui, aprofundaremos como os resultados são apresentados e discutidos.

Apresentação dos resultados

Na apresentação dos resultados, os pesquisadores resumem as descobertas-chave da análise das narrativas dos professores. Isso envolve destacar como a dialogia, a polifonia e os gêneros do discurso emergiram nas histórias educacionais. Os resultados podem incluir exemplos específicos de narrativas que ilustram os conceitos bakhtinianos em ação.

Por exemplo, os pesquisadores podem apresentar trechos das narrativas que demonstram conflitos de vozes, negociações de perspectivas ou a influência de diferentes gêneros discursivos. Esses exemplos concretos ajudam a ancorar os resultados na realidade das experiências dos professores.

Discussão dos resultados

A discussão dos resultados é o espaço onde os pesquisadores exploram o significado e a relevância das descobertas. Aqui, é fundamental relacionar os resultados à teoria de Bakhtin e discutir como essa abordagem enriquece nossa compreensão das experiências educacionais dos professores.

Os pesquisadores podem

- Explorar como a dialogia nas narrativas dos professores revela a influência das vozes dos alunos, colegas e outros atores educacionais na tomada de decisões pedagógicas.
- Analisar como a polifonia nas histórias dos docentes destaca a complexidade das perspectivas em jogo e as negociações necessárias para gerenciar essas perspectivas.
- Examinar como a presença de diferentes gêneros do discurso nas narrativas influencia a construção de significados e a comunicação das experiências.

Implicações para a prática educacional e formação de professores

Uma parte crucial da discussão é a exploração das implicações dos resultados para a prática educacional e a formação de professores. Os pesquisadores podem considerar como a compreensão da dialogia, polifonia e gêneros do discurso pode ser aplicada na melhoria da prática pedagógica.

Isso pode envolver discussões sobre como promover a reflexão crítica dos professores sobre as múltiplas vozes presentes em suas salas de aula, como desenvolver

estratégias para lidar com perspectivas divergentes e como capacitar os educadores a utilizar eficazmente os gêneros discursivos em suas práticas.

Limitações da pesquisa

É importante reconhecer as limitações da pesquisa, como o tamanho da amostra, o contexto específico das narrativas coletadas e eventuais vieses. Isso contribui para a honestidade científica e ajuda os leitores a contextualizar os resultados.

Chamada para futuras pesquisas

A seção de resultados e discussão também pode incluir uma chamada para futuras pesquisas. Os pesquisadores podem sugerir áreas adicionais de investigação relacionadas à análise de narrativas de professores à luz da teoria de Bakhtin. Isso estimula o avanço contínuo do campo e a expansão do conhecimento.

Conclusão da seção

A conclusão da seção de resultados e discussão deve recapitular os principais pontos apresentados, enfatizando a contribuição da análise das narrativas dos professores para a compreensão das experiências educacionais e da aplicação dos conceitos de Bakhtin na prática educacional.

Esta seção desempenha um papel crítico na ligação entre a análise das narrativas e a aplicação prática das descobertas. Ela permite que os leitores compreendam a relevância e a importância das descobertas para o campo da educação e oferece insights valiosos para a reflexão pedagógica e a formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A seção de conclusão é o ponto final do estudo sobre a análise de narrativas de professores com base na teoria de Bakhtin. Nesta seção, os pesquisadores consolidam as descobertas e discussões apresentadas ao longo do artigo, oferecendo uma síntese dos principais pontos e destacando a importância da pesquisa. Aqui, aprofundaremos como a seção de conclusão pode ser estruturada.

Recapitulação dos principais pontos

A conclusão deve começar com uma recapitulação sucinta dos principais pontos discutidos ao longo do estudo. Isso inclui os resultados da análise das narrativas de professores à luz da teoria de Bakhtin, as implicações para a prática educacional e a formação de professores, e as contribuições para o campo da pesquisa educacional.

A recapitulação dos principais pontos ajuda os leitores a lembrar o contexto e as descobertas antes de entrar na discussão final.

Ênfase na importância da abordagem Bakhtiniana

Na sequência, a ênfase na importância da abordagem bakhtiniana é crucial. Os pesquisadores devem destacar como a teoria de Bakhtin enriqueceu a compreensão das experiências educacionais dos professores, proporcionando insights valiosos sobre a dialogia, a polifonia e os gêneros do discurso nas narrativas.

É importante mostrar como a análise de narrativas sob essa perspectiva oferece uma visão mais rica e contextualizada das vozes dos professores, das complexas interações nas salas de aula e das práticas pedagógicas.

Chamada para Reflexão e Continuação da Pesquisa

A conclusão também pode incluir uma chamada para reflexão. Os pesquisadores podem instigar os leitores a considerar como a compreensão das narrativas de professores à luz da teoria de Bakhtin pode ser aplicada em seu próprio contexto educacional. Isso pode envolver a promoção da reflexão crítica, o reconhecimento das vozes diversas nas salas de aula e a valorização das experiências dos professores como recursos valiosos para a prática pedagógica.

Além disso, os pesquisadores podem sugerir áreas adicionais de pesquisa relacionadas à análise de narrativas de professores, encorajando o avanço contínuo do campo e a expansão do conhecimento.

Encerramento e impacto da pesquisa

A conclusão deve ser encerrada com uma nota de encorajamento e impacto. Os pesquisadores podem enfatizar como a pesquisa contribuiu para uma compreensão mais profunda das experiências educacionais dos professores e como isso pode ter um impacto positivo na prática e na formação de professores.

Isso pode envolver destacar como a análise de narrativas pode ser usada para informar políticas educacionais, melhorar a qualidade do ensino ou promover a voz dos professores na formulação de práticas e políticas.

Considerações finais

A seção de conclusão deve ser encerrada de forma clara e concisa, reforçando a relevância e o significado da pesquisa para a comunidade acadêmica e educacional. É a última oportunidade de transmitir a importância da análise de narrativas de professores à luz da teoria de Bakhtin e motivar os leitores a considerar suas implicações e aplicabilidade em suas próprias áreas de atuação.

Esta seção desempenha um papel crucial na amarração de todo o estudo, unindo os pontos-chave e ressaltando a relevância da pesquisa realizada.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. (2005). Dialogismo e polifonia em Bakhtin: uma leitura crítico-interpretativa. Contexto.
- ALESSI, V. M. Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin. [S.l.]: [s.n.], 2014.
- ALESSI, V. M. Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin. [S.l.]: [s.n.], 2014.
- ALVES, A. C. (2005). A linguagem da experiência pedagógica: uma análise dialógica do discurso de professores em formação. Educação e Pesquisa, 31(1), 37-52.
- ÂNGELO, A. M. Gêneros discursivos e construção identitária em língua portuguesa. [S.l.]: [s.n.], 2006.
- Bakhtin, M. (2011). Estética da criação verbal. Martins Fontes.
- BOLZAN, D. P. V. A construção do conhecimento Pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. [S.l.]: [s.n.], 2001.
- CARVALHO, C. P. E. A. As necessidades e expectativas das professoras-estudantes da Pedagogia/PARFOR sobre sua formação docente frente aos desafios da prática profissional. [S.l.]: [s.n.], 2014.
- CARVALHO, E. M. Á. D. Letramento digital: novas práticas de leitura e escrita no cotidiano escolar. [S.l.]: [s.n.], 2014.
- CHAVES, V. M. R. A dança: uma estratégia para revelação e reelaboração do corpo no ensino público fundamental. [S.l.]: [s.n.], 2018.
- DE OLIVEIRA, A. F. F. A centralidade do texto no ensino de língua materna: uma perspectiva da Filosofia da Linguagem do Círculo de Bakhtin. [S.l.]: [s.n.], 2021.
- FARIA, M. J. (2003). O dialogismo de Bakhtin como princípio educativo: uma alternativa ao construtivismo. Papirus Editora.
- Guimarães, E. (2005). Bakhtin: conceitos-chave. Contexto.
- JUSTINIANO, M. D. S. “Quem foi o pilantra que disse isso?”: análise dialógica do discurso da linguagem marginalizada em ambiente escolar. [S.l.]: [s.n.], 2019.
- LEITE, M. H. C. (2016). Bakhtin, o dialogismo e a pesquisa em educação. Educação & Sociedade, 37(136), 67-81.
- MAZZONI, A. V. Eu vim do mesmo lugar que eles: relações entre experiências pessoais e uma educação física multiculturalmente orientada. [S.l.]: [s.n.], 2013.
- MIRANDA, S. R. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. [S.l.]: [s.n.], 2013.
- MOTA, T. C. As relações entre educação, comunicação e juventude rural a partir do dialogismo bakhtiniano e da lógica hipertextual. [S.l.]: [s.n.], 2017.

NASCIMENTO, E. P. (2006). Polifonia discursiva no contexto escolar: um estudo de caso com professor e aluno. *Educação em Revista*, 22(3), 303-330.

OLIVEIRA, L. S., & BAZZI, E. S. (2017). Narrativas de formação de professores e o ensino de matemática: uma análise à luz da teoria bakhtiniana. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 10(2), 105-123.

PRANDINI, P. D. A cor na voz: linguagem e identidade negra em histórias de vida digitalizadas contadas por meio de práticas educomunicativas. [S.l.]: [s.n.], 2013.

SANTOS, D. D. Grande Sertão: a polifonia semiotizada. [S.l.]: [s.n.], 2022.

SCHULZ, L. A Escola na Rede: um estudo sobre diários de classe e gêneros do discurso. [S.l.]: [s.n.], 2015.

Silva, J. L., & Gomes, A. M. (2004). Bakhtin e o círculo. *Contexto*.

SILVA, A. F. D. Narrativa (auto) biográfica e a dimensão pictórica da “colcha de retalhos”: a experiência estética como autonomia e emancipação dos sujeitos no curso de pedagogia. [S.l.]: [s.n.], 2021.

SILVA, J. M. E. A. Previsão e demanda de gêneros acadêmicos em um curso de licenciatura em matemática. [S.l.]: [s.n.], 2022.

TOQUETÃO, S. C. E. A. Narrativas digitais multimodais na formação de professores da educação infantil. [S.l.]: [s.n.], 2018.

A importância da formação continuada do professor no processo de ensino aprendizagem

The importance of continuing teacher training in the teaching and learning process

Adriana da Silva
Angélica Miranda Matos
Vanuza Gomes Lima Machado

RESUMO

A formação continuada do professor desempenha um papel fundamental no processo de ensino aprendizagem. Sendo essencial para garantir que os educadores estejam atualizados com as novas teorias pedagógicas, tecnologias, educacionais e abordagens de ensino, permitindo que ofereçam uma educação de qualidade aos estudantes. O objetivo de nossa pesquisa foi analisar a interação entre a formação continuada docente e o desenvolvimento integral do aluno. Para isso, foi utilizada uma pesquisa qualitativa do tipo revisão bibliográfica, desenvolvida com base em materiais encontrados em sites de busca: Scielo e Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Os resultados apontam que a formação continuada docente tem contribuição direta no desenvolvimento integral de alunos, já que através dessa ação formativa o professor tem a oportunidade de refletir suas práticas e aplicá-las em sala de aula, promovendo assim melhorias em todo o processo ensino aprendizagem. Dessa forma, conclui-se que a formação continuada docente é umas das abordagens que precisam ser oportunizadas aos professores, com vistas a possibilitar atualização pedagógica e oportunizar educação de qualidade.

Palavras-chave: docentes. ensino. formação continuada.

ABSTRACT

Continuing teacher training plays a fundamental role in the teaching-learning process. It is essential to ensure that educators are up to date with new pedagogical theories, technologies, educational and teaching approaches, allowing them to offer quality education to students. The objective of



our research was to analyze the interaction between continuing teacher training and the integral development of the student. For this, qualitative research of the bibliographical review type was used, developed based on materials found on search engines: Scielo and CAPES Periodicals Portal (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel). The results indicate that continuing teacher training has a direct contribution to the integral development of students, as through this training action the teacher has the opportunity to reflect on their practices and apply them in the classroom, thus promoting improvements throughout the teaching-learning process. Therefore, it is concluded that continuing teacher training is one of the approaches that need to be offered to teachers, with a view to enabling pedagogical updating and providing quality education.

Keywords: teachers. teaching. continuing training.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a educação é um direito de todos, sendo estabelecido pela Constituição Federal de 1988, com a finalidade única de promover o desenvolvimento pleno de todos os alunos. A partir da publicação da referida Constituição, muitas melhorias educacionais foram sendo implementadas, tanto para a atuação de educadores, como para os alunos (BRASIL, 1988).

Um dos privilégios trazidas pela publicação da Carta Magna de 1988, foi a valorização do trabalho docente, que foi consagrada e ampliada com a efetivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), possibilitando que os professores recebessem atualização profissional em trabalho (BRASIL, 1996).

Ao longo do tempo, a educação tem passado por significativas transformações que impactaram diretamente na maneira como as instituições escolares e o processo de ensino estão sendo conduzidos. Essas mudanças são resultado de diversos fatores, como o avanço da tecnologia e a evolução dos valores sociais e educacionais. Como consequência, os educadores têm sido motivados a buscar uma formação contínua que possibilite aprimorar sua prática pedagógica com maior qualidade, profundidade crítica e consciência (LIMA; MOURA, 2018).

A questão problema que embasou nossa pesquisa foi: Qual a contribuição da formação continuada de professores para o completo desenvolvimento dos alunos?

A formação continuada de professores tem função essencial, sendo decisiva no desenvolvimento dos alunos, uma vez que permite aos educadores adquirirem novos conhecimentos, habilidades e estratégias pedagógicas, tornando o processo de ensino aprendizagem mais eficaz e adaptado às necessidades individuais dos estudantes (CAMARGO, 2020).

Nossa pesquisa procura justificar a importância de promover um ensino de qualidade, atendendo às demandas de uma sociedade em constante mudança. Sendo assim, é essencial que sejam realizados investimentos em formação continuada de professores como uma estratégia para melhorar o sistema educacional e, conseqüentemente, contribuir para o pleno desenvolvimento formativo dos estudantes, preparando-os para um futuro de sucesso.

Foi adotada uma abordagem qualitativa de pesquisa, especificamente uma revisão bibliográfica, fundamentada na análise de materiais disponíveis em sites de busca, mais precisamente nos repositórios online Scielo e Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

O objetivo geral de nossa pesquisa foi analisar a conexão entre a formação continuada docente e o desenvolvimento integral do aluno. Temos como objetivos específicos: realizar um levantamento bibliográfico sobre a formação continuada de professores; discorrer sobre a concepção de formação continuada e sua relevância acadêmica e profissional; apresentar os aspectos legais que fomentam a formação continuada docente e a sua contribuição para o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Ao longo dos estudos dividimos nossa pesquisa em eixos, sendo que no primeiro abordamos, a Introdução, com uma breve exposição de toda a pesquisa. No segundo eixo está o referencial teórico, em que foram apresentadas as concepções, características e demais informações teóricas sobre a formação continuada docente e o processo ensino aprendizagem.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO PROCESSO EDUCACIONAL

Esse eixo trata sobre a formação continuada docente e sua contribuição no contexto do processo educacional. A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade, e os educadores desempenham um papel central nesse processo (COSTA, 2020).

O processo educacional, por sua vez, é um sistema dinâmico em constante evolução, moldado por mudanças sociais, tecnológicas e culturais. Nesse contexto, a formação continuada dos professores emerge como um elemento crítico para a melhoria constante da qualidade do ensino e para a adaptação às demandas em mutação dos alunos e da sociedade em geral (PONTILESI, 2022).

Formação continuada de professores

A formação continuada deve ser compreendida como conjunto de práticas educacionais estruturadas com o intuito de promover oportunidades para desenvolver o lado profissional do educador, como forma de tentar ajudá-lo a trabalhar de maneira eficiente e eficaz no local no qual está inserido. É preciso entender que a formação continuada se configura como uma melhoria ou até mesmo uma atualização da vida tanto profissional quanto pessoal do ser humano, tendo como objetivo primordial melhorar sua prática no meio em que trabalha (COSTA, 2020).

A seguir, o Quadro 1 apresenta os marcos legais da formação continuada dos professores do território brasileiro:

Quadro 1 – Marcos legais da História da Educação, que influenciaram a formação continuada docente no Brasil:

Ano	Marcos legais
1827	Lei Imperial de 15 de outubro - Instituiu as primeiras escolas normais no Brasil.
1939	Reforma Capanema - Reestruturou a formação de professores.
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) - Definiu as diretrizes para a formação de professores.
1971	Lei nº 5.692/71 - Reformulou o currículo e a formação de professores no ensino de 1º e 2º graus.
1984	Criação do Programa de Desenvolvimento da Educação (PRODESP) - Incentivou a formação continuada de professores.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) - Estabeleceu diretrizes para a formação continuada.
1997	Criação do Plano Nacional de Educação (PNE) - Definiu metas para a formação de professores.
2001	Criação do Programa Parâmetros em Ação - Incentivou a formação continuada com foco nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).
2007	Criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) - Investiu em formação continuada para professores.
2009	Aprovação do PNE (Lei 13.005/14) - Estabeleceu novas metas para a formação de professores.
2015	Lei 13.415/17 (Reforma do Ensino Médio) - Impactou a formação de professores do ensino médio.

Fonte: adaptado pela autora (2023), com base nos marcos legais.

O quadro 1 fornece um panorama cronológico dos principais marcos legais e temporais relacionados à formação continuada de professores no Brasil. Destacando a evolução das políticas e regulamentações que moldaram a educação e a preparação dos professores ao longo da história do país.

A Lei Federal nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, estabeleceu, no artigo 62, a responsabilidade compartilhada entre os diversos níveis federativos e os professores no que diz respeito à formação inicial, formação continuada e capacitação desses profissionais. No parágrafo único do artigo 62, destaca-se a defesa de que:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Segundo Nóvoa (2019), a formação continuada tem o potencial de elevar a qualidade da educação, mas para que isso se concretize, é essencial que os educadores encarem essa oportunidade de desenvolvimento em vez de vê-la como um obstáculo. Isso os capacitará e os tornará mais qualificados, capacitando-os a desempenhar um papel ativo em sua comunidade.

A organização de cursos de Formação Continuada requer a participação ativa de instituições de ensino, incluindo universidades e escolas de educação básica, tanto no ensino fundamental como no Ensino Médio, de forma que essas instituições estejam alinhadas com as demandas da sociedade do século XXI e façam uso de novas tecnologias para formar educadores críticos, participativos, inovadores e autônomos em suas próprias jornadas de aprendizado (CAMARGO, 2020).

Ainda conforme Camargo (2020), as instituições educacionais, em especial as escolas de educação básica, desempenham um papel vital na construção e compartilhamento

do conhecimento, com os educadores como agentes ativos dessa dinâmica em constante transformação no ambiente escolar, contribuindo para a construção coletiva do saber.

De acordo com Camargo (2020), embora a formação continuada possa, em muitos casos, atender às demandas diárias dos professores, não deve ser considerada como um conjunto de instruções fixas e prontas. Em vez disso, deve ser vista como uma base permanente para a prática pedagógica do educador em questão. Ela deve ser encarada como um processo de suma importância, desde que os envolvidos se apropriem de sua verdadeira essência. Essa formação deve ser relevante e capaz de orientar o professor em relação à sua prática pedagógica, incentivando melhorias onde necessário e preservando o que já está funcionando bem.

A formação continuada, conforme Nóvoa (2019), é considerada uma estratégia para aprimorar a qualidade do ensino no contexto educacional. É um conceito relativamente recente e, por isso, ainda carece de teorias mais sólidas, estando possivelmente em um processo de evolução. Ela representa uma tentativa de valorizar o papel do mestre, que, devido à sua profissão, muitas vezes não recebe o devido respeito e é subestimado nos dias de hoje.

Segundo Nosella (2003, p.19):

A formação profissional está relacionada à aquisição de conhecimentos fundamentais, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento que constituem base indispensável para o exercício de uma profissão ou grupo de profissões, com vista a uma especialização posterior ou à ocupação imediata de um posto de trabalho para a concretização da práxis profissional.

Neste particular, Nosella (2003) afirmou que, é importante associar o conceito de formação continuada ao de formação inicial, que engloba tanto conhecimentos teóricos quanto práticos, além de estágios. A formação continuada é, de fato, uma extensão natural da formação inicial, proporcionando aprimoramento tanto no âmbito teórico quanto prático, dentro do contexto de trabalho, e promovendo o desenvolvimento de uma cultura geral mais abrangente, para além do exercício da profissão.

Camargo (2020), por sua vez, complementa essa ideia, enfatizando que, no cenário educacional atual, marcado por contínuas transformações pessoais e globais, a formação permanente adquire um valor ainda maior. Isso ocorre porque os professores agora precisam mediar um volume crescente de conhecimento e informações, não podendo mais se limitar a métodos de ensino tradicionais.

Segundo Nóvoa (2019), a educação atual enfrenta vários desafios, sendo que a formação continuada é uma ação que contribuem para superar esses percalços. O autor ainda afirmou que “A metamorfose da escola acontece quando os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo modelo escolar vigente” (NÓVOA, 2019, p. 11).

De forma geral, a formação continuada pode ser resumida como um processo de aprendizado constante que busca o aprimoramento técnico, crítico e profissional dos educadores, com o objetivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, que está em constante evolução.

Contribuição da formação continuada de professores para o desenvolvimento integral de alunos

O processo de construção do conhecimento acontece quando o professor se empenha em estimular o progresso da criança, encorajando-a a abordar questões que estejam relacionadas aos seus interesses e necessidades. Isso é alcançado ao criar situações que despertem a curiosidade, ao permitir a troca de informações entre as crianças e ao facilitar a descoberta das fontes que as conduzem ao conhecimento (BARBOSA, 2019).

Conforme Barbosa (2019), cabe ao professor a tarefa de planejar, organizar e apresentar desafios que motivem a criança a pensar, formular hipóteses, refletir e buscar respostas diante dos desafios da aprendizagem. Nesse processo, a criança deve assumir um papel ativo e ser a autora de sua própria jornada de aprendizado.

A interação com os estudantes, segundo Barbosa (2019), é de suma importância para que o professor identifique os momentos em que sua intervenção contribuirá efetivamente para o processo de construção do conhecimento. À medida que ele toma decisões, implementa ações, registra observações, revisa abordagens e sistematiza informações, também está realizando a avaliação de sua prática pedagógica, bem como da aprendizagem e desenvolvimento das crianças e dos estudantes envolvidos.

O profissional da área educacional precisa seguir o mesmo padrão, sendo um agente ativo, um cidadão autônomo, responsável e comprometido com seu próprio desenvolvimento. Em todos os níveis de ensino, requer um planejamento cuidadoso e uma abordagem pedagógica que ofereça suporte à prática do docente. Essa abordagem precisa garantir que as atividades sejam variadas, envolvendo aspectos lúdicos, educativos, de cuidados básicos, como higiene, sono e alimentação, de modo a proporcionar um equilíbrio. Essas atividades podem ser tranquilas ou agitadas, com diferentes níveis de movimentação, e podem ser mais direcionadas ou mais livres, levando em consideração as modalidades de ensino e idade dos alunos (GENTILINI *et al.*, 2015).

Assim sendo, o professor deve ter um olhar sensível e estar preparado para aproveitar oportunidades que possam surgir no cotidiano, ofertando atividades conectadas e formando uma articulação entre elas e os diferentes níveis de complexidade para acomodar a diversidade da turma. O objetivo é atender às necessidades específicas de cada criança, ao mesmo tempo em que desafia o grupo como um todo.

Por sua vez, Tardif (2002) argumenta que os professores têm a responsabilidade de continuar a se educar e se reinventar por meio de diversas abordagens após a conclusão de sua formação inicial na graduação. Os conhecimentos profissionais, tanto em sua base teórica quanto em suas implicações práticas, são em constante evolução e progressão, e, portanto, requerem um compromisso com a educação contínua e em curso.

Os profissionais da educação reconhecem cada vez mais a importância e a necessidade de se manterem atualizados e aprimorarem suas habilidades profissionais. Isso se deve às demandas de uma sociedade em constante transformação e evolução. Nesse contexto, a formação continuada ganha destaque, pois é um processo que, como o próprio nome sugere, está relacionado à continuidade dos estudos e à participação em

cursos que buscam principalmente aprimorar as habilidades técnicas, proporcionando melhores resultados práticos, avanços na carreira e reconhecimento profissional (TARDIF, 2002).

De acordo com Lima e Moura (2018), a formação continuada representa um processo que promove o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, ligando sua formação inicial às experiências adquiridas ao longo de sua carreira. É um processo que ocorre de forma orgânica e necessária, à medida que os educadores buscam estar sempre atualizados.

Fundamental reforçar que a formação continuada dos professores seja bem organizada e conduzida com responsabilidade. Apesar de sua importância para melhorar a prática educacional, esse processo profissionalizante do professor não deve se limitar apenas a transmitir informações e competências pontuais. Na realidade devem ser uma oportunidade de reflexão contínua, de compartilhamento de conhecimentos, de questionamentos e avaliações dos processos educacionais em curso na instituição de ensino. Também é uma chance valiosa para a troca de experiências, especialmente entre professores iniciantes na carreira docente e aqueles com mais tempo no processo educacional (LIMA; MOURA, 2018).

Lima e Moura (2018) ressaltam que a formação continuada deve ser uma prática constante na vida do professor, não ocorrendo de maneira isolada e ocasional, mas integrando-se ao seu dia a dia, tanto dentro quanto fora da escola. O conhecimento profissional do professor requer desenvolvimento contínuo, pois é crucial que esteja alinhado com as mudanças nas práticas pedagógicas e nas demandas em sala de aula, decorrentes das transformações sociais.

Vale ressaltar que, segundo Lima e Moura (2018), compreender a relevância da valorização e da remuneração justa dos profissionais da educação bem como proporcionar um ambiente de trabalho adequado, estabelecer planos de progresso na carreira docente e reconhecer o empenho desses educadores, que investiram tempo e esforço em sua formação sólida e permanente, contribui-se para a oferta de uma educação de alto nível aos alunos. Essa educação, por sua vez, os prepara de maneira experiente para enfrentar os desafios do mercado de trabalho. Essa valorização e incentivo são essenciais para manter a qualidade do sistema educacional e motivar os professores a continuarem seu compromisso com a excelência na educação.

Diante desses aspectos mencionados nessa seção, percebe-se que a formação continuada dos professores tem interferência no processo ensino aprendizagem.

Quadro 2 – Contribuições da formação continuada docente no processo ensino aprendizagem

Contribuição	Descrição
Melhoria da Prática Pedagógica	A formação continuada capacita os professores a aprimorar suas metodologias de ensino, tornando as aulas mais eficazes e envolventes para os alunos.
Atualização de Conteúdos	Professores atualizados em suas áreas de conhecimento estão mais preparados para transmitir informações precisas e relevantes aos alunos.

Contribuição	Descrição
Inovação Educacional	A formação continuada promove a adoção de novas tecnologias e abordagens pedagógicas, estimulando a criatividade e a inovação na sala de aula.
Adaptação à Diversidade	Professores bem informados podem atender melhor às necessidades individuais dos alunos, incluindo aqueles com diferentes estilos de aprendizado e necessidades especiais.
Promoção da Inclusão	A formação continuada ajuda os professores a desenvolver estratégias para criar um ambiente inclusivo onde todos os alunos se sintam valorizados e incluídos.
Desenvolvimento Socioemocional	Professores, devem se tornar pesquisadores, assim podem promover o desenvolvimento de habilidades sócioemocionais nos alunos, como empatia, resiliência e autoconhecimento.
Estímulo ao Pensamento Crítico	A formação continuada capacita os professores a incentivar o pensamento crítico e a tomada de decisões informadas entre os alunos.
Educação Cidadã	Professores bem formados podem ensinar valores cívicos e éticos, preparando os alunos para se tornarem cidadãos responsáveis e participativos.
Avaliação Efetiva	A formação continuada ajuda os professores a desenvolver habilidades de avaliação que permitam medir o progresso dos alunos de forma justa e precisa.
Engajamento dos Alunos	Professores motivados e bem treinados tendem a criar ambientes de aprendizado mais envolventes, estimulando o interesse e a participação dos alunos.

Fonte: adaptado de Lima; Moura (2018).

O quadro 2 destaca de forma concisa e organizada as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento integral dos alunos. Essas contribuições envolvem áreas fundamentais da educação, desde a melhoria da prática pedagógica e a atualização de conteúdos até o estímulo ao pensamento crítico e a promoção da inclusão e do desenvolvimento socioemocional.

De acordo com Lima e Moura (2018), a formação continuada permite que os professores se tornem facilitadores mais efetivos na criação de ambientes de aprendizado ricos, que não apenas transmitem conhecimento, mas também formam cidadãos competentes e capacitados. Isso destaca a relevância da formação continuada não apenas para o desenvolvimento profissional dos professores, mas também para o avanço educacional e pessoal dos alunos, sublinhando seu papel crucial na promoção de uma educação equitativa e de alta qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa ficou evidente a importância da formação continuada do professor em face das transformações e demandas da realidade atual. Os professores não devem somente dominar a comunicação, mas também desenvolver modelos práticos que estejam alinhados com o contexto social no qual atuam, que é o foco de sua atividade profissional.

Sendo assim, é essencial enfatizar a necessidade de implementar e fortalecer programas de formação continuada por parte do sistema educacional de Ensino. A ideia de que um professor está preparado desde o início de sua carreira não é realista; é fundamental

que eles estejam sempre inovando e se aperfeiçoando para cumprir seu papel fundamental na educação.

Observa-se que o sistema educacional do século XXI demanda uma transformação nas práticas de ensino e requer uma adaptação com celeridade às novas situações e exigências que surgem, já que os alunos são nativos digitais e possuem muitas habilidades tecnológicas, demandando alta capacidade dos professores para motivar esses alunos.

A formação continuada dos professores tem função essencial na implementação de suas abordagens pedagógicas, oferecendo ferramentas de apoio para o ensino e incentivando uma revisão de suas práticas educacionais. Ressalta-se que, a formação profissional precisa estimular a reflexão crítica, que envolve uma análise cuidadosa do modo como os professores participam no cotidiano escolar e a avaliação constante de suas estratégias para assegurar uma aprendizagem de alta qualidade para os estudantes.

Portanto, é essencial que seja realizado uma análise da realidade na qual o professor está inserido, considerando suas necessidades, preocupações, pontos fracos e dificuldades enfrentadas em seu trabalho. Isso permite que eles inovem, especialmente no contexto das novas tecnologias, que se tornaram ferramentas indispensáveis para o ensino. O uso eficaz dessas tecnologias pode elevar os padrões de inovação na educação e no processo de ensino-aprendizagem.

A participação do profissional da educação na ação formativa continuada, desperta no educador o poder de adquirir saberes e habilidades que contribuem para o seu fazer pedagógico. A partir desse processo, o ensino se torna mais efetivo e há a possibilidade que o aluno desenvolva novas habilidades e competências e conquistem conhecimentos mais significativos, havendo então a promoção do pleno desenvolvimento desse estudante.

Para Guimarães (2004), a formação de professores é um dos pilares fundamentais da educação e desempenha um papel crucial na qualidade do ensino, bem como no desenvolvimento dos alunos. Sabe-se que ao longo dessas últimas décadas essa temática sobre a formação docente vem sendo objeto de estudo e discussão no ambiente educacional, não apenas no Brasil, mas no mundo todo.

Sendo assim, é preciso reconhecer a importância da valorização e da remuneração adequada dos profissionais da educação, já que a criação de boas condições de trabalho, a implementação de planos de carreira docente e a valorização do compromisso desses profissionais que se dedicaram a uma formação consistente para proporcionar uma educação de alta qualidade aos estudantes, preparando-os para o mercado de trabalho com uma experiência, mais robusta e segura.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. A.; SILVA S. A. R. Políticas de formação de professores para a educação profissional: trajetórias e desafios. *Brazilian Journal of Development*, v. 5, n.10, jan. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

CAMARGO, G. Formação continuada para professores online: como manter o corpo docente atualizado em tempos de pandemia. Se Junta - Educação, 2020.

COSTA, A. G. de M. A importância da formação continuada para o educador nos anos iniciais do ensino fundamental. Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2021.

GENTILINI, J. A.; SCARLATTO, E. C. Inovações no ensino e na formação continuada de professores: retrocessos, avanços e novas tendências. In: PARENTE, C. da M. D.; VALLE, L. E. R. do; MATTOS, M. J. V. M. de (org.). A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 15-40.

GUIMARÃES, Valter Soares. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. Papyrus Editora, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. Goiânia, Editora Alternativa, 2004.

LIMA, F. das C.; MOURA, M. da G.C. A formação continuada de professores como instrumento de resignificação da prática pedagógica. Revista Linguagens, Educação e Sociedade, ano 23, Ed. Especial, pag. 242 a 259, dez. 2018.

NOSELLA, P. Formação de professores de 1ª a 4ª séries: escola normal e pedagogia. Séries estudos periódicos do programa de mestrado em educação da UCDB. Campo Grande, n. 14, 2003.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. Revista Educação e Realidade. v. 44, n. 3, p. 1-15, Porto Alegre, 2019.

PONTILESI, I. Olhares sobre a formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Nova Venécia, 2022. 42f. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/2970/Monografia%20Itamar%20Pontilesi_Impress%C3%A3o.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 25 Set. 2023.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

A formação de professores e sua relação com a profissão e a identidade docente

Teacher training and its relationship with the teaching profession and identity

Adriana da Silva
Angélica Miranda Matos
Cícera Barbosa
Eliane Lima Borges de Medeiros
Maria Aparecida da Costa
Roseclé Oliveira dos Santos
Vanuza Gomes Lima Machado

RESUMO

Este estudo bibliográfico tem o objetivo de debater a formação de professores relacionando-a à profissão e à identidade docente. O tema ganhou espaço com a regulamentação da educação brasileira pela sanção da LDB 9394/96, tendo se acirrado a partir do ano 2000, com o aumento de estudos, eventos diversos e revistas da área, que passaram a focar o tema, antes debatido em pequena escala, em detrimento da Didática. Os estudiosos perceberam que a formação docente tem o viés da profissão e da identidade docente, fazendo-se necessário observar todo o contexto em que os saberes docentes produzidos antes, durante e após a formação (inicial) são aplicados e sua implicação na prática. Estudiosos como André (2010), Diniz-Pereira (2013), Marcelo (2009), Silva (2009), Nóvoa (2017), Grützmänn (2019) embasaram esse debate por contribuírem com a compreensão de que o professor constitui sua profissão e identidade docente de forma individual e socialmente coletiva, pelo caráter da formação continuada, da troca de experiências entre seus pares, pelas tomadas de decisões, respeito às normatizações e políticas que envolvem sua profissionalidade, dentre outros elementos próprios dela, como a formação inicial e o desejo de manterem-se atualizados para seu pleno desenvolvimento profissional. Constatou-se que a formação, a identidade e todos os saberes docentes compreendem o desenvolvimento profissional docente. Outra constatação deu-se em relação às diferentes identidades que são construídas conforme o desenvolvimento profissional, e que essa apresenta base individual e coletiva. Conclui-se que, esses elementos que compõem a profissão docente ainda serão objeto de estudo de muitos



pesquisadores, por tratarem de temáticas que representam uma necessidade de constante atualização para sustentá-la.

Palavras-chave: formação de professores. profissão docente. identidade docente. desenvolvimento profissional. saberes docentes.

ABSTRACT

This bibliographical study has the objective of debating the formation of teachers relating it to the profession and to the teaching identity. The theme gained space with the regulation of Brazilian education through the sanction of LDB 9394/96, having intensified from the year 2000 onwards, with the increase in studies, various events and magazines in the area, which began to focus on the theme, previously discussed in small scale, to the detriment of Didactics. Scholars realized that teacher training is biased by the profession and teaching identity, making it necessary to observe the entire context where the teaching knowledge produced before, during and after (initial) training is applied and its implication in practice. Scholars such as André (2010), Diniz-Pereira (2013), Marcelo (2009), Silva (2009), Nóvoa (2017), Grützmänn (2019) supported this debate by contributing to the understanding that teachers constitute their profession and identity teaching individually and socially collectively, due to the character of continuing education, the exchange of experiences among peers, decision-making, respect for norms and policies that involve their professionalism, among other elements of it, such as initial training and the desire to keep up-to-date for their full professional development. It was found that training, identity and all teaching knowledge comprise the teaching professional development. Another finding was in relation to the different identities that are constructed according to professional development, and that this has an individual and collective basis. It is concluded that these elements that make up the teaching profession will still be the object of study by many researchers, as they deal with themes that represent a need for constant updating to sustain it.

Keywords: teacher training. teaching profession. teaching identity. professional development. teaching knowledge.

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido uma das questões mais recorrentes nos debates sobre o sistema educacional brasileiro ao longo das últimas duas décadas. Dessa maneira, entende-se que é um tema muito importante no âmbito educacional, pois está intrinsecamente ligado à qualidade do ensino e ao desenvolvimento da identidade profissional dos docentes, visto que, professores que são preparados para exercer sua profissão, desempenham um papel fundamental não apenas em sua eficácia como educadores, mas também em sua própria compreensão da profissão e em sua identidade como tal (GUIMARÃES, 2004).

Na afirmativa de Nóvoa (2019), a formação de professores não se limita apenas à aquisição de conhecimento técnico e pedagógico, embora esses aspectos sejam fundamentais. Ela também envolve a reflexão sobre valores, crenças e atitudes que moldam a atuação do professor em sala de aula.

Sobre a identidade docente, Nóvoa (2019) também explica que essa profissão não se limita a ser um mero transmissor de conhecimento, envolve uma compreensão profunda de quem o professor é, quais são seus valores, suas crenças sobre a educação e seu comprometimento com o desenvolvimento integral dos alunos. A formação deve incentivar os professores a refletir sobre esses aspectos e a desenvolver uma identidade docente sólida e coerente.

André (2010) afirma que até a década de 1990, os pesquisadores tinham como principal foco a didática, com a preocupação de saber o que orientava e como se exercia à docência, limitando a um pequeno espaço a questão da formação de professores, ainda mais, em se tratando da formação continuada.

A discussão sobre a formação de professores acirrou-se a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9394/96), acentuando-se um pouco mais após o ano 2000, com o aumento do número de eventos e periódicos científicos que desde então, vem se dedicando se ao tema, como os Cadernos de Pesquisa e a Revista Educação e Sociedade (ANDRÉ, 2020). Além de fóruns, colóquios, congressos, simpósios e outros eventos, além de políticas públicas para a formação de professores, para que adquiram novos conhecimentos e/ou aprofundem o que já possuem, ao mesmo tempo que fazem troca de experiências e de reflexão na prática.

André (2010, p. 175) afirma que a maioria dos estudiosos da área definem a formação docente como “processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”.

No próximo subtópico desta pesquisa, debruça-se sobre a docência e algumas características fundamentais durante esse processo. Para tanto, utiliza-se de livros, artigos e teses para fundamentá-la e compreender a formação de professores e a construção de sua identidade.

A DOCÊNCIA: ALGUMAS CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS

Sob a perspectiva etimológica “docência” possui suas origens no latim *docere*, cujo significado abrange algumas características como: educar, orientar, sugerir e comunicar conhecimento (VEIGA, 2006). Conforme explica Veiga (2008) em seu livro “Profissão docente” o registro deste termo é datado, pela primeira vez no ano de 1916. Ainda segundo explicações do autor supracitado, no âmbito prático, à docência abrange as atividades dos professores, que, na realidade, desempenham um conjunto de funções que transcendem o simples ato de ministrar aulas. As tradicionais responsabilidades educacionais, como possuir um sólido conhecimento na disciplina e saber como compartilhá-lo, têm se tornado cada vez mais complexas com o tempo e em resposta às novas condições de trabalho.

O artigo 13 da Lei 9.394/96 que também é conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é um dispositivo importante para compreender as atribuições dos docentes na educação básica.

De acordo com a explicação fornecida por Veiga (2008), não resta dúvida de que se testemunha um processo de ampliação do campo da docência e ao considerar, à docência, como uma atividade especializada, o autor defende sua relevância no âmbito de uma visão profissional, pois, é uma das características essenciais que gira em torno da docência enquanto profissão. A profissão é uma construção social, uma realidade dinâmica e contingente que se baseia em ações coletivas.

Como evidenciado por Nóvoa (1999), ao longo de boa parte da história, a atividade de ensinar não se restringia a especialistas, englobando indivíduos de diversas origens, incluindo religiosos e leigos. As origens da profissão de professor remontam às congregações religiosas, que, ao longo do tempo, evoluíram para o que o autor descreve como “congregações dedicadas ao ensino”. Um exemplo disso eram os ensinamentos ofertados pelos Jesuítas que iniciam entre os séculos XVII e XVIII.

Tardif e Gauthier (2001) defendem que os saberes pedagógicos estão alicerçados em uma racionalidade técnica inerente à profissão. Com isso, o ensino era visto como uma atividade prática na qual os professores, ao agirem, comunicarem-se e refletirem, utilizam a racionalidade para orientar sua prática. Tardif (2014) acrescenta que os profissionais da educação, que possuíam uma ampla gama de conhecimento, desenvolviam novos saberes a partir de suas experiências, integrando esses conhecimentos no contexto educacional. Esses novos saberes se integram à complexidade do indivíduo, moldando sua identidade em constante evolução. Segundo Gati (2019), a profissão docente é singular, uma vez que o processo de aprendizado prático tem início muito antes da formação inicial como professor e perdura ao longo da atuação na sala de aula. Portanto, quando alguém se torna professor, ele ou ela traz consigo conhecimentos pedagógicos já existentes e elabora modelos que podem ser emulados ou evitados, enriquecendo assim sua prática educacional.

Para Vitória (2014), à docência como profissão torna-se viável em momentos históricos e contextos específicos, em resposta às demandas da sociedade, que, ao longo do tempo, lhe confere legitimidade. Portanto, a profissão docente requer adaptação às características do mundo contemporâneo, a fim de atender às necessidades da sociedade atual. Essa dinâmica define à docência como uma prática social em constante evolução, influenciando diretamente a formação da identidade dos professores.

A identidade profissional passa a ser moldada pelo significado social que ela representa, pela análise contínua dos aspectos sociais inerentes à profissão, bem como por sua história, tradições e práticas. Essa construção ocorre de forma tanto individual quanto coletiva, em um contexto democrático. De acordo com Ciampa (1999), a identidade reflete o movimento social, mas também engloba a reafirmação de práticas enraizadas culturalmente e que ainda possuem relevância. Essas práticas resistem a inovações porque contêm conhecimentos válidos para as necessidades da realidade (PIMENTA, 2005).

De acordo com a explicação de Guimarães (2004), os cursos de formação inicial são considerados como uma etapa fundamental na contribuição para o desenvolvimento e reafirmação da identidade pessoal, que está intrinsecamente relacionada à identidade profissional e à forma como um indivíduo se apresenta perante a sociedade. Isso ressalta a importância dos cursos de licenciatura na formação dos futuros professores, desafiando e desmistificando a imagem socialmente estabelecida em relação à identidade profissional do docente.

Quando Veiga (2012) analisa a formação de professores, destaca que essa formação implica na compreensão da grande relevância da função da docência, propondo uma abordagem científico-pedagógica abrangente que permita a participação ativa nos aspectos fundamentais da escola como uma instituição social. Ela é uma prática social que está interligada com os conceitos de formação, reflexão e crítica. A formação do professor envolve o desenvolvimento do sujeito, preparando-o para a prática da docência, o que inclui o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao ato de educar, ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

É relevante destacar que a construção da identidade profissional docente é baseada na reflexão do próprio professor sobre seu trabalho, incorporando elementos como aspirações, insatisfações e as percepções que têm sobre seu papel como educador. É importante lembrar que uma das características fundamentais para a profissionalização está ligada à formação da identidade docente, que também é influenciada pela cultura profissional compartilhada de forma contextualizada (VITÓRIA, 2014).

Em outra perspectiva, Ilma Veiga (2006) destaca que a escola não pode se limitar apenas à função de ensinar. Ela é cada vez mais convocada a desempenhar tanto o papel de ensino quanto o de uma presença educativa constante, ocupando os tempos livres com ações pedagógicas. É imperativo que a escola esteja cada vez mais sintonizada com a realidade, uma vez que muitos dos desafios que enfrenta estão relacionados com a crescente diversidade cultural e social dos alunos.

A autora mencionada anteriormente identifica que a identidade do professor, tal como expressa nas políticas públicas de orientação neoliberal, está centralizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, que preconizam a necessidade de um ensino superior na forma de cursos de licenciatura que proporcionem uma formação completa (BRASIL, 2001). Essa formação é centrada no desenvolvimento de competências essenciais para o exercício técnico-profissional, baseando-se na capacidade de aplicar o conhecimento prático no processo de ensino.

Portanto, a formação de professores requer uma compreensão da relevância do papel da docência, proporcionando uma base científico-pedagógica sólida que os habilite a abordar aspectos essenciais da escola como instituição social. A docência é uma prática social intrinsecamente ligada aos conceitos de formação, reflexão e análise crítica.

PROFISSÃO PROFESSOR

A profissão de professor, ao longo dos anos, passou por profundas transformações e enfrentou diversos desafios, refletindo as mudanças na sociedade e no campo da educação. Conforme indicam Castro, Silva e Nonato (2014) à medida que se observa o cenário educacional com um olhar atento, torna-se claro que esses profissionais estão enfrentando crescentes desafios e demandas. Essas expectativas vão além da simples eficácia de seu trabalho e incluem requisitos para uma formação mais sólida, muitas vezes representada por títulos acadêmicos.

Neste contexto, conforme afirmado por Cunha (2015), as rápidas mudanças nas

estruturas sociais, cada vez mais complexas, em conjunto com a natureza desafiadora da educação, resultam na profissão de professor enfrentando um conjunto de tarefas, funções e papéis difíceis de concretizar, especialmente dentro de escolas cada vez mais diversificadas.

Surgem, dessa forma, propostas que transcendem a mera presença do professor em sala de aula, instando-o a enxergar sua profissão como algo que exige constante cuidado e enriquecimento, através de uma base teórica sólida. Nas palavras Ferracine (1990) existe uma distinção entre “professor” e “educador”, afirmando que “professor é uma profissão, não algo que se define pelo amor interior. Educador, por outro lado, não é uma profissão; é uma vocação. E toda vocação nasce de um profundo amor e esperança” (FERRACINE, 1990, p. 50).

Sob essa perspectiva, fica evidente que o professor desempenha um papel social crucial, cuja finalidade é provocar “conflitos intelectuais” nos alunos, incentivando-os a buscar o equilíbrio e, assim, promovendo seu desenvolvimento (FREITAS, 2006).

Outra visão teórica que ganha destaque nas atuais discussões sobre a formação de professores é a necessidade de que esses profissionais desempenhem um papel que combine elementos teóricos com situações práticas reais. De acordo com Libâneo (2004, p. 230), “a profissão de professor integra sistematicamente elementos teóricos com situações práticas concretas. É difícil conceber a prática educativa fora de um contexto específico e de uma realidade bem definida. Portanto, enfatizar a prática como parte integrante da formação profissional é um dos aspectos cruciais a serem considerados, com implicações significativas para o desenvolvimento profissional.”

Em face dessas discussões, é fundamental ressaltar que a profissão docente possui particularidades que a diferenciam de outras ocupações. Não basta apenas possuir um título acadêmico; é necessário um compromisso profundo, uma busca incessante pelo aprimoramento, baseada em uma ação orientada por princípios éticos e pelo desejo de crescimento, tanto no âmbito profissional quanto pessoal. Essa dedicação é um degrau que não se alcança apenas pelo desejo superficial de ser professor, mas sim por meio de um compromisso genuíno consigo mesmo e com a missão de contribuir de maneira significativa para a sociedade por meio da educação.

De acordo com Nóvoa (1992), a profissão docente se consolidou com a intervenção e a regulamentação do Estado, que substituiu a Igreja como a entidade responsável pela supervisão da educação. Em Portugal, essa mudança na gestão do ensino adquiriu características particulares devido à centralização precoce do sistema educacional e à burocratização da profissão docente.

Ao longo do século XIX, uma imagem peculiar do professor se desenvolveu, combinando elementos do ensino, do apostolado e do sacerdócio com a humildade e obediência típicas dos funcionários públicos. Isso criou uma espécie de aura mística em torno das qualidades de empatia e compreensão do ser humano inerentes à profissão. Simultaneamente, a profissão docente se viu afetada por um dilema característico de sua história contemporânea: não deveriam ter conhecimento excessivo nem insuficiente; não deveriam se misturar com a população comum nem com a burguesia; não deveriam

ser pobres nem ricos; não eram completamente funcionários públicos nem profissionais independentes, e assim por diante (NÓVOA, 1992).

Assim como em muitos outros países, os professores também enfrentam essa tensão entre profissionalização e proletarização. Vale destacar dois elementos desse processo. Primeiro, a tendência de separar o planejamento da execução, ou seja, a divisão entre a formulação de currículos e programas e sua implementação pedagógica. Esse fenômeno social legitima a intervenção de especialistas científicos e enfatiza a natureza técnica do trabalho docente, resultando na degradação do status dos professores e na perda de sua autonomia profissional (NÓVOA, 1992).

A construção da identidade do professor, conforme explicam Iza *et al.* (2014) é um processo complexo que abrange várias etapas, desde sua socialização primária como aluno na escola até sua formação inicial em cursos de licenciatura, culminando na efetiva atuação como professor e em seu desenvolvimento profissional contínuo. Considerando essas diversas dimensões que compõem a identidade docente, é importante adotar o conceito de desenvolvimento profissional como proposto por Marcelo (2009), que busca integrar de maneira mais coesa a formação inicial e a formação continuada, enfatizando a ideia de evolução e continuidade ao longo da carreira do professor.

Day (2003) reforça esse conceito ao definir o desenvolvimento profissional como um processo pelo qual os professores revisam, renovam e aprimoram seu compromisso como agentes de mudança, alinhando-se aos propósitos morais do ensino. Isso envolve a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos, competências e inteligência emocional necessários para o pensamento profissional, planejamento e prática com alunos, colegas e ao longo de sua trajetória como educador.

Freire (1996) revoluciona e expande a visão limitada do ensino como mera transmissão de conhecimento, propondo um processo dialético que envolve formar o outro na relação interpessoal entre o professor e o aluno, pressupondo uma abordagem educacional que visa à integralidade do ser humano, seu entorno e sua interação com os demais. Segundo Gatti *et al.* (2019), essa formação engloba o domínio dos conhecimentos relacionados à sua área de atuação, bem como o conhecimento de abordagens e técnicas essenciais para o desenvolvimento de sua profissão.

Bruno (2021), fornece uma visão esclarecedora do sujeito docente, destacando que esse sujeito se constrói por meio da docência, mas continua sendo uma entidade em relação: um indivíduo, uma pessoa, um ser humano. A partir das concepções apresentadas por Freire (1996), considerando a singularidade de cada professor em seu ambiente escolar, o educador e filósofo brasileiro enfatiza a importância de uma abordagem dialógica e do aprendizado colaborativo com seus colegas e outros profissionais da área. Esse processo permite que os educadores reflitam sobre suas práticas, analisem desafios e construam soluções conjuntas. Já a partir das ideias de Nóvoa (2009) destaca-se a relevância dessas interações, afirmando que ser professor implica compreender os princípios fundamentais da instituição escolar, integrar-se a uma comunidade profissional e aprender com colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com outros profissionais da área que a profissão consegue ser adquirida com maestria.

Com isso, compreende-se que ser professor envolve não apenas a tarefa de transmitir conhecimento, mas também demanda uma imensa dose de determinação e motivação diária. Isso é essencial para que, junto com seus colegas de profissão, o professor possa desenvolver e proporcionar uma perspectiva de mundo enriquecedora. De acordo com Hoffmann (2008), no contexto brasileiro, os professores demonstram uma notável perseverança e audácia ao continuarem exercendo essa profissão, apesar das enormes dificuldades que enfrentam, como salas de aula lotadas, carga horária extenuante e salários defasados, entre outros desafios.

Dessa forma, é fundamental que o professor, ao longo de seu desenvolvimento profissional, compreenda sua prática, investigue-a, desenvolva um autoconhecimento tanto pessoal quanto profissional e aprenda a lidar com discursos que frequentemente o culpabilizam e apontam as influências das condições de trabalho e do próprio sistema educacional. Esses discursos, como mencionado por Souza (2006), às vezes criam uma narrativa de “argumento da incompetência”, que deve ser enfrentada e desconstruída ao longo da jornada profissional do educador.

A formação e a profissão docente

Para Guimarães (2004) a formação de professores é um dos pilares fundamentais da educação e desempenha um papel crucial na qualidade do ensino, bem como no desenvolvimento dos alunos. Sabe-se que ao longo dessas últimas décadas essa temática sobre a formação docente vem sendo objeto de estudo e discussão no ambiente educacional, não apenas no Brasil, mas no mundo todo.

Nesse sentido, Pimenta (2009) explica que a formação de professores envolve um processo contínuo de preparação para o exercício da docência. Conforme a autora indica essa formação inicial começa, geralmente, nos cursos de licenciatura, o qual são adquiridos os conhecimentos específicos da área para qual esses profissionais irão atuar. Entretanto, Pimenta (2009) também indica ao longo de sua pesquisa que essa formação não se encerra por aí, ela continua ao longo da carreira docente, por meio de cursos de formação continuada e atualização profissional. Observa-se isso pois, a educação está em constante evolução e necessita que haja essa preparação deste profissional, pois, conforme apresentado inicialmente, o professor não ocupa lugar de mero transmissor do conhecimento, mas ele compartilha seus conhecimentos com os alunos, sem que haja exclusão daquilo que cada indivíduo já sabe ou já vivenciou a partir de suas experiências.

Guimarães (2004) enfatiza que o cerne da discussão sobre esse tema e o esforço dedicado à formação desses profissionais devem ser impulsionados pela convicção de que a educação é um processo indispensável para a sobrevivência e a humanização do ser humano, e que a escola desempenha um papel vital nesse processo.

O contexto educacional, de forma geral, e mais especificamente o ambiente escolar e a sala de aula, são caracterizados como espaços de mediação entre o estudante e a cultura, envolvendo intensos processos de interação, sobretudo entre o professor e os alunos, bem como entre os próprios alunos. Além disso, esses espaços desempenham um papel crucial na mediação das relações entre o Estado e a comunidade (GUIMARÃES, 2004).

Nóvoa (2017, p. 1111) afirma que “a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão”. E, em se tratando da formação de professores, os estudos realizados a esse respeito no meio acadêmico trouxe ganhos significativos e outros, pela universitarização da formação, perdeu algumas características que antes moldavam a formação nas escolas normais.

Pensou-se muito em como fazer essa transição (escola normal para ensino universitário/superior), de modo a oferecer formação inicial e continuada àqueles que se embrenhavam a viver as realidades escolares. Não sabiam os professores em exercício – pela escola normal, o que traziam as licenciaturas e como estas se concretizavam de modo que contemplassem o desenvolvimento do seu trabalho, que não parou em virtude da nova formação. “Como é que se integra, no exercício profissional, uma dinâmica de reflexão, de partilha e de inovação durante a qual nós vamos formando em colaboração com os nossos colegas?” Se questionavam os professores, segundo Nóvoa (2017, p. 112).

As mudanças foram muitas e os debates sobre a formação docente passou receber um pouco de atenção, mais pela universitarização do que ela realmente estaria representando em termos de desenvolvimento profissional para os professores. Nóvoa (2017) admite que uma série de denúncias sobre as situações da escola pública e da formação de professores foram realizadas, mas poucas culminaram em iniciativas de mudanças para a classe. Não foram suficientes as ações de coragem demonstradas nas denúncias, para transformá-las em ações, afirma o mesmo autor. Houve um período de vazio...

Na visão de André (2010), ao debater sobre a formação docente, muitos pesquisadores associam o tema ao conceito de desenvolvimento profissional, sendo este um processo individual e coletivo que se concretiza no ambiente onde o/a docente e seus pares trabalham, que é a escola. É nesse local e na prática cotidiana que os/as docentes desenvolvem competências próprias de sua profissão e trocam experiências, muitas vezes embaladas por “opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula”, argumenta André (2010, p. 176).

Na visão de Nóvoa (2017, p. 1106), “O eixo de qualquer formação profissional é o contato com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional”. E são elementos a serem considerados quando se propõem a estudar a formação docente. Por isso, o cuidado em realizar estudos que contextualizem os elementos que fazem parte do seu processo de profissionalização e formação da sua identidade, como os saberes e práticas docentes.

O contrário do que acontecia antes da década de 1990, quando os estudos realizados a respeito de professores e professoras, tinham como preocupação, os métodos de treinamento (cursos, eventos), tidos como técnicos (como as capacitações) e funcionalistas (DINIZ-PEREIRA, 2013).

Alguns outros movimentos de mudança foram ocorrendo década a década, como em meados de 1970, quando, com base em estudos filosóficos e sociológicos, passou-se, segundo Diniz-Pereira (2013), a não mais aceitar os métodos de formação com enfoques técnico e funcionalistas, passando a educação, “a ser vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político e econômico vigente. [...] a prática dos professores deixa de

ser considerada neutra e passa a constituir-se em uma prática educativa transformadora. (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 147). Esse movimento disciplina a formação de professores, cujas questões pedagógicas passam a ter caráter político.

Nos anos de 1980 muda-se a nomenclatura para formação do educador, focando-se “o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares”, como explica (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 147). O mesmo autor explica que essa mudança desencadeou uma série de reformulações nos cursos de formação docente, mais marcadas por ideologias que não contribuíram de forma satisfatória como se esperava, culminando numa crise em relação à educação como um todo e da formação docente, que passou a privilegiar a formação do professor-pesquisador. Ressaltou-se “a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ção, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 148).

Esse grande salto, conforme explica Diniz-Pereira (2013), favoreceu os estudos voltados às práticas pedagógicas, acentuados na década de 1990. Passou-se a visualizar as práticas dos professores como espaço de construção de saberes, sendo os saberes escolares e os saberes docentes os novos objetos de estudo, estendendo-se pelos anos 2000, momento em que os professores ganharam voz por se tornarem sujeitos de pesquisa. A partir de então, os estudos passaram a focar temáticas como: a “construção da identidade e profissionalização docente; o método autobiográfico para reconstruir a história de vida e memória dos professores; questões de gênero, relações de poder; etnia e raça” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 148).

A respeito das transformações em relação à formação dos professores, Marcelo (2009) as atribui como parte da profissionalização e do compromisso docente, que remete os professores a buscarem cada dia, mais conhecimentos, mais esforços para sua “sobrevivência”.

A partir desse pressuposto, atribui-se a qualidade e a quantidade de aprendizagem do aluno, ao professor. O interessante é que, esses dois aspectos são avaliados em sua maioria, nos testes de grande escala, que têm como foco, os resultados alcançados pelos alunos, deixando à parte, o processo que o fez chegar até eles.

Em contrapartida, em muitos casos não se observam também, os processos de formação dos professores, o que eles fazem para melhorar a sua prática, para adquirir e/ou aprofundar novas aprendizagens, para desenvolverem e melhorarem o seu repertório de competências, argumenta Marcelo (2009). Nesse sentido, conforme o mesmo autor afirma, é preciso saber como se aprende a ensinar. “[...] o desenvolvimento profissional docente e a análise dos processos do aprender a ensinar têm sido uma preocupação constante dos investigadores educacionais nas últimas décadas” (MARCELO, 2009, p. 9).

O que seria o desenvolvimento profissional do professor? Marcelo (2009, p. 9) esclarece que, estudiosos da temática atribuíram e ainda atribuem ao termo, outras terminologias, como: “formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos de reciclagem ou capacitação”. Na realidade, esses termos são intrínsecos à profissão e/ou ao desenvolvimento profissional docente. O professor é aquele profissional que está

sempre em atitude de percepção de sua prática e seus resultados, para buscar inovações e melhor desenvolver o processo de ensino e aprendizagem focando suas competências e habilidades, bem como a de seus alunos.

Essa afirmação é respaldada na definição de desenvolvimento profissional dada por Fullan (1990, p. 3), citada por Marcelo (2009, p. 10): “O desenvolvimento profissional de professores constitui-se com uma área ampla ao incluir qualquer actividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou actuação em papéis actuais ou futuros”. Quando se fala em tentativas, podemos conjecturar que nesse processo de buscas de melhorar a sua prática profissional, o professor depara-se com desafios, nem sempre previstos em formações, que requerem deles tomadas de decisões baseadas nas suas bagagens de experiências e conhecimentos que mais se aproximam da situação vivenciada.

Outra definição trazida por Marcelo (2009, p. 10), é a de Oldroyd e Hall (1991, p. 3), a qual afirma que implica na “[...] melhoria da capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de status profissional e na carreira docente”. O que significa a dedicação do professor em manter-se um eterno aprendiz enquanto se desenvolve profissionalmente; significa uma busca cotidiana de conhecimentos, reflexão sobre posturas diante das próprias falhas e os aprendizados delas decorrentes.

No processo colaborativo, estão as trocas de experiências e as aprendizagens adquiridas ao longo do desenvolvimento da profissão docente. Individual ou coletivo, o desenvolvimento profissional do professor requer investimentos tanto individual quanto coletivo, pois, suas formações não são somente para enriquecimento de saberes próprios de suas atividades docentes. São, principalmente, para a aplicação destes em favor dos alunos e daquilo que eles podem produzir ao atuarem na sociedade, pensando em primeiro plano, na construção do conhecimento escolar proporcionado pelo professor, e as experiências vividas a partir delas nas demais instituições – família e sociedade de modo geral.

Para Nóvoa (2017) a formação dos professores deve ser constante, no entanto, sempre permeada de condições diferentes, que lhes propicie renovar seu trabalho pedagógico, seu fazer docente individual e coletivo. Para tanto, é preciso realizar formações de modo que lhe ajude no desenvolvimento de sua profissão, segundo e as suas realidades, para que nelas incorporem suas aprendizagens. O cerne do desenvolvimento profissional, na visão do referido autor, é esse: formar o professor no sentido de prover-lhe o necessário para a continuidade de seu desenvolvimento profissional. É assim, que eles mesmos se reconhecerão e serão reconhecidos, como num ciclo de esforços em virtude de renovação de suas capacidades profissionais.

Para finalizar sua visão a respeito do desenvolvimento profissional docente, Marcelo (2009, p. 11) afirma que vê “[...] o desenvolvimento profissional como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”. E, que tudo isso, propicia ao docente reconhecer a importância e o papel da sua identidade profissional no seu “desenvolvimento profissional e nos processos de mudança e melhoria da profissão docente”. Para o autor, essa ligação da identidade com a profissão docente se faz necessária para que os professores olhem para si e se reconheçam, se percebam como parte principal da construção e evolução de sua profissão. E que tudo

aquilo que regulamenta a sua profissão e que eles apreendem nas formações, integram a sua identidade profissional.

Identidade: conceito, formação e identidade docente

A identidade é um tema e um conceito utilizado em diversas áreas da vida humana, desde a psicologia até a sociologia, perpassando também pela filosofia e a antropologia (FARIA; SOUZA, 2011). Conforme Faria e Souza (2011) esse conceito engloba a essência do ser humano, abrangendo aspectos pessoais, culturais, sociais e individuais que contribuem para a formação de uma identidade única para cada pessoa.

A concepção de identidade é entendida como um processo de construção social de um indivíduo situado historicamente. No contexto da identidade profissional, essa construção se baseia na significação social da profissão, em suas tradições e na evolução histórica de suas contradições. A profissão docente, como ocorre em outras áreas, surge como resposta às necessidades da sociedade, desenvolvendo-se como um corpo organizado de saberes e um conjunto de normas e valores (BENITES, 2007).

Bauman (2005) e Dubar (2005) convergem na afirmação de que a identidade não é algo atribuído ou transmitido passivamente pelas pessoas, mas sim um processo contínuo de construção e reconstrução que ocorre em cenários frequentemente permeados pela incerteza, variando em intensidade ao longo do tempo

No sentido etimológico, o termo “formação” tem suas raízes no latim “formare”, que, como verbo transitivo, significa “dar forma”, e como verbo intransitivo, sugere “colocar-se em formação”. De acordo com Donato (2002, *apud* VEIGA, 2006, p. 138), esse termo pode ser compreendido como um processo pelo qual uma pessoa se desenvolve. Segundo Ferreira (2004, *apud* VEIGA, 2006), “formação” se refere ao “ato ou modo de formar” e implica “dar forma a algo”, “ter a forma”, “pôr em ordem”, “fabricar”, “tomar forma” e “educar”.

Para Veiga (2006) a formação de professores, por sua vez, consiste no ato de preparar o docente, capacitando o futuro profissional para o exercício do magistério. Isso envolve uma ação pedagógica que visa habilitar aqueles que assumirão a responsabilidade de educar, ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

Castro, Silva e Nonato (2014) explicam que as exigências relacionadas à formação dos professores não são arbitrarias; elas têm uma base sólida, embora, em alguns casos, possam parecer desafiadoras, especialmente quando consideramos as pressões das agências internacionais, que estabelecem prazos estritos para o desenvolvimento desse processo. Entretanto, é fundamental compreender a necessidade contínua de os professores se atualizarem, garantindo que o ensino esteja alinhado com as demandas da sociedade em constante evolução.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96, são estabelecidos critérios fundamentais para a formação dos educadores, a fim de atender aos objetivos dos diversos níveis e modalidades de ensino, bem como às características de cada etapa do desenvolvimento dos alunos.

A partir dessa legislação estabelece-se claramente que a formação docente não

se resume à conclusão de um curso superior. Ela exige um compromisso contínuo com o aperfeiçoamento profissional, a participação em diversos grupos e a busca por oportunidades de desenvolvimento. Esse processo não apenas enriquece a bagagem teórico-prática dos professores, mas também amplia sua visão de mundo, enriquecendo sua cultura geral.

Essa formação contínua não apenas beneficia os professores em seu contexto de trabalho, mas também tem um impacto direto sobre a qualidade do ensino e, conseqüentemente, sobre a formação dos alunos. Portanto, é essencial reconhecer que o compromisso com a formação contínua dos professores não é apenas um requisito legal, mas também uma condição essencial para o sucesso da educação e para o desenvolvimento de uma sociedade mais bem preparada e informada (CASTRO SILVA; NONATO, 2014).

Continuando a reflexão de Marcelo (2009), adentramos ao debate sobre a identidade docente, compreendendo que ela é intrínseca à profissão docente e dela fazem parte todas as experiências pessoais e de formação tanto individuais como coletivas dos professores. A identidade docente é relativa e mantém-se em plena evolução até que o professor não mais exerça à docência.

Nóvoa (2017, p. 1113) admite que não existe uma identidade fixa para os professores, e existe a necessidade de compreendê-la a partir dos elementos da “construção identitária como um processo”, incluindo-se, por exemplo, “o contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um coletivo que lhe dê sentido e densidade”.

São, na realidade, propostas de efetivação do conhecimento na prática profissional docente e na formação de sua identidade. Baseado em seus estudos, Marcelo (2009), argumenta que o professor reconhece a própria identidade ao responder quem é ele em cada momento de seu desenvolvimento profissional. E mais além, respondendo a quem ele quer ser. E suas respostas podem ser outras, dependendo dos contextos em que eles mesmos ou outros sujeitos lhe questione: “quem é você e quer ser”.

Isso nos leva a ponderar que não exista uma só identidade docente para o mesmo professor, posto que no seu desenvolvimento profissional as transformações ocorrem a uma velocidade que requer dele respostas imediatas, muitas vezes, diferentes de respostas dadas anteriormente.

A identidade docente então, está sempre em evolução, condicionada aos contextos experienciada pelos professores, seus saberes e conhecimentos aplicados nas práticas em sala de aula. Nóvoa (2017, p. 1113) complementa explicando que na formação da identidade docente, assinala-se “a incorporação de um conjunto de “disposições duradouras”, e a possibilidade de este patrimônio ser transferível através de um processo de socialização profissional”. É nesse sentido que se compõe a identidade docente na perspectiva coletiva.

Para Silva (2009), não se pode resumir a “aquilo que sou”, como se fosse uma característica única que define uma pessoa, um profissional ou a sua profissão. Dessa forma, a formação da identidade docente precisa ser vista como um conjunto de características interdependentes, não isoladas, ao mesmo tempo em que denotam a identificação da diferença. Para ilustrar, o mesmo autor explica que ao se identificar, é preciso deixar claro o que torna um sujeito, diferente do outro, ainda que partilhem algumas similaridades.

São as três dimensões citadas por Nóvoa (2017): o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria, a dimensão da ética profissional, o preparo do professor para agir diante da imprevisibilidade. Nessas dimensões se fazem presentes as diferenças e a formação da identidade individual docente, que em determinados momentos, nas trocas de experiências com seus pares, complementar a formação da identidade coletiva.

“Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis”, afirma Silva (2009, p. 75). Essa reflexão se faz necessária uma vez que, nenhum professor é igual ao outro ou possui a mesma identidade docente. Em determinadas características, as diferenças entre os professores e suas identidades aparecem. E isso torna a profissão e a formação da identidade docente ainda mais ricas e passíveis de aprofundamentos.

Caracterizar-se como: professor, da raça “x”, formado em “x”, e outros elementos que formam a sua identidade, pressupõe formações e percepções de si mesmo e da contribuição de outros (professores/formadores) em suas definições sobre si mesmo. E essas definições são mutáveis, quando os professores se dispõem ao desenvolvimento profissional constante, não só como uma necessidade de manter-se atualizado na própria profissão, mas, pelo compromisso consigo, com os alunos, com a educação e a sociedade, para os quais decidiu, um dia, atuar para transformar.

A transformação começa por si. Um professor que não busca aprimorar-se e tornar cada dia mais diferente a sua identidade docente, provavelmente terá uma prática profissional engessada, podendo comprometer a formação da identidade de seus pares e seus alunos. Assim, a formação da identidade docente precisa ser recriada, é um ciclo permanente de transformação, principalmente se pensarmos que dela dependem outras transformações. É uma troca entre profissão e identidade docente com aquilo que elas devolvem à sociedade, que lhe confia sujeitos sendo formados para nela atuarem criticamente.

Conforme Bezerra e Bezerra (2020) a identidade docente abrange as experiências e perspectivas que os profissionais desenvolvem em sua carreira. Ela é moldada por uma variedade de características, tanto sociais quanto culturais. Dentre essas características, destacam-se o conhecimento, a habilidade e a competência, todos interligados na formação dos indivíduos na sociedade.

Com isso, a forma como os educadores aprendem e ensinam está intrinsecamente ligada ao conhecimento que adquirem ao longo de sua jornada profissional. Esse conhecimento é de fundamental importância para todos os envolvidos no ambiente escolar. Cada professor precisa buscar e desenvolver as competências necessárias para desempenhar com eficácia sua função na educação.

Assim como aponta Franco (2016) a identidade docente não se limita a uma série de características estáticas, mas é um processo dinâmico e contínuo de adaptação às necessidades em constante mudança dos alunos e do mundo que os cerca. A capacidade de aprender, crescer e evoluir como educador é fundamental para o sucesso na promoção do aprendizado e no desenvolvimento dos cidadãos do futuro.

Os educadores desempenham um papel de extrema importância, dedicando-se incansavelmente a aprimorar a qualidade da educação e o desenvolvimento da

aprendizagem no ambiente escolar. Sua atuação é essencial para a sociedade, pois visa proporcionar competências e habilidades essenciais tanto para os alunos quanto para os próprios educadores, que desempenham o papel de guias e mediadores no processo educacional (BEZERRA; BEZERRA, 2020).

A melhoria da qualidade da educação é um objetivo fundamental, pois garante que os alunos adquiram as competências necessárias para sua formação integral. Os professores assumem o compromisso de promover a aprendizagem contínua dos alunos, capacitando-os para o desenvolvimento constante ao longo de suas vidas. Portanto, é imperativo que os profissionais da educação encontrem maneiras eficazes de ensinar e inspirar os estudantes, considerando que todos têm o direito de receber uma educação de qualidade.

Desse modo, o educador desempenha um papel fundamental como agente de transformação, contribuindo para o crescimento intelectual, emocional e social dos alunos. Sua dedicação à aprendizagem e ao aprimoramento constante é um pilar essencial para o progresso da sociedade como um todo.

Não poderíamos excluir desse debate a importância dos saberes docentes imbrincados na formação, na profissão e na identidade docente como um todo.

Os saberes docentes

Inicialmente, conforme as concepções de Tardif (2012), compreende-se que o conhecimento dos professores deve ser entendido em estreita relação com suas atividades na escola e na sala de aula.

Na década de 1960, a ênfase recaía quase exclusivamente no conhecimento, ou seja, nos saberes específicos que os professores possuíam sobre suas disciplinas. Posteriormente, na década de 1970, houve uma mudança de foco em direção aos aspectos didáticos-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, relegando o domínio dos conteúdos a um segundo plano.

Nos anos de 1980, o discurso educacional passou a ser dominado pela dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica. Nesse período, a busca por um modelo teórico para orientar a formação dos professores levou a uma análise crítica da prática pedagógica e dos saberes docentes. No entanto, as pesquisas sobre ensino e formação de professores priorizavam principalmente aspectos políticos e pedagógicos amplos.

Linhares (1996) destaca que, os saberes escolares, os saberes docentes tácitos e implícitos, bem como as crenças epistemológicas, eram frequentemente subvalorizados e raramente eram objeto de investigação aprofundada tanto na pesquisa acadêmica educacional quanto nos programas de formação de professores. Embora as práticas pedagógicas em sala de aula e os saberes docentes tenham começado a ser explorados em pesquisas, o objetivo não era explicitá-los ou valorizá-los como formas válidas ou legítimas de conhecimento.

Ressalta-se, assim, a importância de considerar o professor em seu próprio processo formativo, que envolve a autorreflexão e a reelaboração dos saberes iniciais à luz

de sua prática vivenciada. Dessa maneira, os saberes docentes se constroem por meio de uma reflexão na e sobre a prática, refletindo uma tendência reflexiva que se estabeleceu como um novo paradigma na formação de professores. Esse paradigma consolida uma política de desenvolvimento pessoal e profissional tanto para os professores quanto para as instituições escolares (NUNES, 2001).

Conforme identificado por Silva (1997) em sua pesquisa, a partir do final dos anos 1980, os estudos educacionais introduziram novos conceitos para compreender o trabalho docente. Essas novas abordagens passaram a reconhecer o professor como sujeito detentor de saberes e práticas próprias. Isso gerou a necessidade de investigar os saberes de referência dos professores relacionados às suas próprias ações e pensamentos. A análise dos valores e princípios que orientam o trabalho dos professores tornou-se essencial, pois pode lançar novas luzes sobre a compreensão dos fundamentos do trabalho docente. Isso inclui a revelação de atitudes e práticas presentes no cotidiano escolar que historicamente foram negligenciadas pela literatura educacional, mas que podem trazer contribuições valiosas para o trabalho e a formação de professores.

Gimeno Sacristán (1995) destaca a influência da cultura geral na subcultura, que se relaciona com as práticas educacionais. O professor, como agente pedagógico, está inserido em ambas as culturas. Onde a prática docente deriva da prática pedagógica, sendo esta última mais específica, mas todas as três - cultura geral, subcultura e prática docente - interagem e contribuem mutuamente. A relação entre os elementos da ação pessoal, como o saber-fazer, o conhecimento pessoal e os motivos pessoais, com a cultura refletida na prática pedagógica são contínua.

Portanto, a prática dos professores engloba diversos conjuntos de saberes, não os produzindo em sua totalidade, uma vez que a cultura geral e a subcultura estão em constante interação. Em muitos casos, os professores desempenham o papel de transmissores de conhecimento, em vez de serem os construtores diretos dos fundamentos de sua profissão. Seria desejável que eles participassem de forma mais ativa na criação dos saberes específicos da docência, garantindo sua originalidade e contribuindo para o processo de profissionalização.

A função docente, embora esteja intrinsecamente relacionada aos saberes, muitas vezes não determina a produção e o controle desses saberes pelos professores. A relação entre os professores e os saberes é, em certa medida, de exterioridade, pois os professores não geram um conhecimento para impor como instância de legitimação social de sua função ou como espaço de validação de sua prática, ao objetivar as experiências (TARDIF, 2002).

Os saberes necessários à prática educativa, conforme delineados por Freire (2014) em sua obra "Pedagogia da Autonomia," abrangem diversos aspectos fundamentais. Estes incluem a rigorosidade metódica e a pesquisa, a ética e a estética, a competência profissional, o respeito pelos saberes do educando, o reconhecimento da identidade cultural, a rejeição de qualquer forma de discriminação, a reflexão crítica da prática pedagógica, a corporificação, a capacidade de diálogo e escuta, o desejo de promover o bem-estar dos educandos, a presença de alegria e esperança, o exercício da liberdade com responsabilidade, a curiosidade constante e a consciência da inacabamento humano, entre outros.

Freire (2005) enfatiza que a prática educativa, seja ela realizada no ambiente escolar ou em outros contextos, não pode ser neutra, mas sempre carrega uma dimensão política. Isso significa que ela envolve a busca por objetivos, sonhos e valores que direcionam o processo de ensino e aprendizado. Toda prática educativa, independentemente de onde ocorra, se transforma em uma oportunidade de aprendizado e experiência tanto para os alunos quanto para os professores.

Como explica Nóvoa (2017) a formação de professores não é resposta para tudo o que acontece de bom e/ou de ruim no processo educativo. Os professores não podem ser responsabilizados ou culpados pelos problemas que cotidianamente acontece no âmbito escolar. Nesse sentido, entende-se que “a formação desempenha um papel essencial na construção da profissionalidade docente, indo além da mera preparação técnica, científica ou pedagógica dos professores” (NÓVOA, 2017, p. 1131).

A formação é o caminho para a construção de saberes docentes. E, “O saber é sempre de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. (Maurice Tardif) – É com essa citação que Grützmán (2019) inicia seu artigo, com o objetivo de mostrar a importância de revelar aos professores os saberes envolvidos em sua prática profissional, à luz de Tardif e Borges. Concordamos com a estudiosa a esse respeito, por acreditarmos que esses saberes são inerentes ao desenvolvimento profissional e à formação da identidade do professor, mesmo que, por vezes, seja difícil conceberem e classificarem os saberes, e façam uso deles sem essas ações.

O certo é que, os saberes docentes são necessários ao pleno desenvolvimento da prática do professor, pois, sem eles, a sua profissão estaria estagnada e fadada ao fracasso. Obviamente que a individualidade pode representar uma barreira e, de fato, até mesmo comprometer o desenvolvimento do trabalho de outros professores num mesmo local. No entanto, há outras questões que podem influenciar no individualismo, como as resistências ao novo, à falta de compromisso do outro com aquilo que é coletivo.

Por essa e outras razões é que são diversas as abordagens em relação aos saberes docentes bem como a outras temáticas que abrangem a formação, a profissão e a identidade docente. Nesse contexto, Grützmán (2019, p. 6) afirma que os saberes docentes estão interligados às várias dimensões do trabalho docente, e recorre a Tardif (2010, s.p.) para afirmar que estas, além dessas três últimas citadas, são: “[...] carreira, condições de trabalho, tensões e questões socioeducativas que marcam a profissão, características das instituições escolares onde trabalham os professores, conteúdos dos programas”.

Outro elemento relacionado como saber docente, refere-se às questões normativas e epistemológicas integradas práticas docentes, nas quais se fazem presentes, também, questões éticas e políticas. São esses dizeres de Tardif (2010) trazidos por Grützmán (2019).

São pontos essenciais que constroem os saberes docentes ao mesmo tempo em que outros saberes (docentes) previamente construídos são aplicados. E dificilmente separam-se os saberes quando se está na prática, por que eles a compõe, numa forma de interação com os conhecimentos, sua formação profissional e identitária, e nas interrelações com seus pares e alunos.

No entanto, não se pode acomodar e achar que os saberes serão recebidos enquanto se pratica a docência. Nesse sentido, a prática cotidiana é o espaço de aplicação e de renovação dos saberes docentes, que dão sentido a eles, e são legitimados quando socializados profissionalmente, porque têm

Na visão de Tardif (2011) citado por Grützmann (2019), é preciso, na formação de professores, considerar todos os saberes que eles trazem consigo bem como a realidade da qual futuramente eles serão inseridos, o que aproximaria “os saberes produzidos no meio acadêmico das universidades com aqueles saberes desenvolvidos pelos docentes na sua prática em sala de aula” (p. 13).

Parafraseando Tardif (2011 *apud* GRÜTZMANN, 2019, p.15), há ainda outros quatro saberes. Os saberes disciplinares estão relacionados às disciplinas ou blocos temáticos divididos atualmente, por área do conhecimento. Os saberes curriculares referem-se ao que cabe às instituições enquanto espaços educativos via planejamento escolar: seus objetivos, conteúdos e métodos. Os saberes de formação profissional ou pedagógicos, “são os saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica”, pelos professores enquanto alunos da formação inicial ou continuada.

Há ainda, os saberes experienciais, adquiridos na prática cotidiana, no desenvolvimento das funções próprias do e no trabalho docente. Nascem “com a experiência e por ela são corroborados, incorporados à prática no formato de habilidades e *habitus*” (GRÜTZMANN, 2019, p. 16). São saberes atualizados cotidianamente, na prática docente, e não adquiridos nas formações. Esta mesma autora, traz o conhecimento de Borges (2004), para quem não se pode deixar de olhar a temporalidade do saber, pois, conforme mencionado, a formação inicial de professores não contempla grande parte da realidade a qual os futuros professores vão se deparar quando passarem ao exercício docente.

É na prática, que, segundo Borges (2004 *apud* GRÜTZMANN, 2019, p. 19) os professores “vão adquirindo experiência e segurança em seu fazer docente. A prática é ela mesma vista como um espaço de edificação de saberes e competências”. Ainda se referindo à temporalidade dos saberes, Borges (2004) e Tardif (2011) concordam que da mesma forma que a prática docente se transforma no decorrer da carreira docente, o mesmo acontece com os saberes docentes. E, em determinados momentos ou etapas do desenvolvimento da profissão ou da formação da identidade docente, os professores já não mais se sentem motivados a investir em si mesmos.

Concordamos com Grützmann (2019) por afirmar que o cenário que envolve a formação inicial e continuada dos professores é vasto e requer estudos mais aprofundados sobre cada um dos elementos que as envolve, como a formação identitária e suas variações, as habilidades e competências próprias da profissão docente, da mesma forma, os saberes docentes necessários à sua prática profissional.

Portanto, assim como indicam Bezerra e Bezerra (2020) é crucial refletir sobre a importância desses saberes na educação, uma vez que eles promovem a autonomia dos educandos e respeitam suas identidades culturais e formas individuais de compreender o mundo. Nas relações e práticas educativas, a dinâmica do ensinar e aprender ocorre mutuamente, transformando educadores e educandos em sujeitos ativos na construção do conhecimento e da informação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é um processo complexo e contínuo, que vai muito além dos anos passados na academia. A partir do momento em que os educadores entram em sala de aula, eles enfrentam desafios reais e dinâmicos que demandam habilidades, conhecimentos e adaptabilidade constantes. Isso implica que a formação inicial deve preparar estes profissionais para esse contexto em constante mudança, enfatizando não apenas teorias, mas também práticas pedagógicas e habilidades de resolução de problemas.

Ao examinar acerca das pesquisas relacionadas a esta temática, observa-se que a evolução da formação inicial e continuada de professores em relação à sua profissão e identidade docente, pode-se notar que esses aspectos fundamentais para o desenvolvimento profissional dos educadores começaram a receber maior atenção a partir da década de 1990, coincidindo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o crescente interesse em eventos e publicações relacionados ao tema.

Desde então, passou-se a compreender a formação do professor como um processo que vai além da academia, abrangendo a vivência real e dinâmica que ocorre quando o docente entra em contato com a complexa realidade da sala de aula. Percebe-se, portanto, que os professores constroem suas carreiras e identidades docentes de maneira única, ao mesmo tempo em que compartilham experiências e conhecimentos com seus colegas.

Aprofundando a discussão, nota-se que a identidade docente é moldada tanto individual quanto coletivamente. Os professores constroem sua identidade profissional à medida que ganham experiência e enfrentam diferentes realidades educacionais. A troca de experiências com colegas desempenha um papel significativo nesse processo, pois permite que os educadores aprendam uns com os outros e se adaptem às necessidades específicas de suas comunidades escolares.

Esta análise nos leva à conclusão de que a formação, as identidades e os saberes dos professores são componentes essenciais da profissão docente, mas ainda carecem de estudos mais aprofundados e contínuos, uma vez que essas áreas estão em constante evolução. Portanto, a capacitação e a reflexão contínuas são vitais para sustentar e fortalecer a profissão do educador, garantindo assim a qualidade da educação oferecida às gerações futuras.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: A constituição de um campo de estudos. Educação, v. 33, n.3. Porto Alegre, 2010. p. 174-181.

BAUMAN, Z. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BENITES, Larissa C. Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre saberes docentes e a prática pedagógica. 2007. 199f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2007.

BEZERRA, Ana Luiza Nunes; BEZERRA Sandra Sinara. A construção da identidade docente e a formação profissional. VII Congresso Nacional de Educação - CONEDU, 2020.

BORGES M. C, Aquino *et al.*. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. Revista HISTEDBR, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 24 set. 2023.

BRUNO, Adriana Rocha. Formação de professores na cultura digital: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências. Salvador: EDUFBA, 2021.

CASTRO, Bruna Mércia Pereira de; SILVA, Celma Yara Pereira da; NONATO, Pedro Ramalho Cavalcante. O professor e sua identidade profissional: A formação continuada em questão. 2014.

CIAMPA, A. C. A estória do Severino e a história da Severina. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE e CODO (org.) Psicologia Social: O homem em movimento. Tatuapé, SP: Brasiliense, 1999.

CUNHA, António Camilo. Ser professor: uma base de uma sistematização teórica. Chapecó: Argos, 2015.

DAY, Christopher. O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. Revista de Estudos Curriculares, v.1, p.151-188, 2003.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade, v. 22, n. 40, jul./dez. Salvador, 2013. p. 145-154.

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. In: A socialização. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução: Andréa S. M. Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. Psicologia Escolar e Educacional, v. 15, p. 35-42, 2011.

FERACINE, Luiz. O professor como agente de mudança social. São Paulo: EPU, 1990.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. bras. Estud. pedagog. (On-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set. /dez. 2016.

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Lourival C. de. Mudanças e inovações na educação. 2. ed. São Paulo: EDICON, 2005

FREITAS, F. A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina et al. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília. UNESCO, 2019.

GIMENO-SACRISTÁN, Jose. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

GUIMARÃES, Valter Soares. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. Papyrus Editora, 2004.

GRÜTZMANN, Thaís Philipsen. Saberes docentes: Um estudo a partir de Tardif e Borges. Revista Temas em Educação. João Pessoa, Brasil, v. 28, n. 3, set./dez., 2019, p. 02-23.

HOFFMANN, J.M.L. Avaliar: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Meditação. 184p, 2008.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Revista e Ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. Formação Docente, 1 (1), 109-131, 2009.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Ísifo / Revista de Ciências da Educação, n. 8, jan./abr., 2009. p. 7-22.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. Universidade de Lisboa, Sistema Integrado de Bibliotecas: Repositório, 1992.

NÓVOA, António. O passado e o presente do professor. In: NÓVOA, António (org.). Profissão professor. 2ed. Porto: Porto Editora, 1999. P. 33-34.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, out./dez. 2017, p.1106-1133.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: Professores: imagens do futuro presente Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Educação & Realidade, v. 44, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. Formação De Professores - Saberes da docência e identidade do professor. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, 2009. DOI: 10.14572/nuances.v3i3.50. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>. Acesso em: 26 set. 2023.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2009.

SOUZA, Denise T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 3, Dec. 2006.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como ator racional: Que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PASQUALY, L.; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHALI ER, Évelyne. (Orgs.) Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? 2 ed. ver. Porto Alegre: Artmed, 2001

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Editora Vozes Limitada, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. Docência na Educação Superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 1, p. 87-98, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Profissão Docente. Papirus Editora, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VITÓRIA, Leandra. A formação da identidade docente. Anuário Acadêmico-científico da UniAraguaia, v. 3, n. 1, p. 188-211, 2014.

Déficit de aprendizagem: uma reflexão sobre a qualidade do processo ensino-aprendizagem para promoção da inclusão

Auriléia Meireles Rodrigues

Universidade Florida Christian University

RESUMO

O referido estudo tem o intuito de investigar quais as reais causas do baixo desempenho escolar dos alunos que apresentam “Déficit de Aprendizagem” no município de Mocajuba-Pá proporcionando uma reflexão sobre a qualidade do processo Ensino-Aprendizagem para promoção da inclusão na Escola. Tendo como objetivo central, analisar os fatores que estão contribuindo para a escola, lidar com o déficit de aprendizagem, na perspectiva da qualidade do ensino. Além disso, pretende-se descrever os mecanismos que estão sendo utilizados como suporte pedagógico, no intuito de auxiliar e levar o aluno a pensar, desenvolvendo um ensino de qualidade e, verificando a contribuição para a promoção da inclusão e da cidadania dos alunos. A partir dos conhecimentos adquiridos, criar novos métodos que promovam maior compreensão sobre o tema. A metodologia utilizada para o desenvolvimento do artigo tem caráter quantitativo, qualitativo e descritivo. Selecionou-se para a pesquisa uma população formada pelo diretor, coordenador pedagógico, alunos do 6º Ano que estão incluídos e professores do Ensino Fundamental que atuam na turma observada. A coleta de dados constituir-se-á por meio de observação e aplicação de questionários com perguntas fechadas, permitindo acesso e compreensão dos fenômenos em estudo. Para nortear o trabalho adotou-se as abordagens teóricas acerca dos autores como Freire (1996), Coll *et al.* (2004). Por esta razão, espera-se que a temática abordada neste artigo venha contribuir significativamente com a escola, com a família e a sociedade mocajubense, tendo em vista as dificuldades em desenvolver um ambiente favorável à aprendizagem significativa.

Palavras-chave: déficit de aprendizagem. inclusão. qualidade do ensino.

INTRODUÇÃO

A temática abordada neste artigo será de grande relevância pelo fato de buscar um diagnóstico preciso a respeito do déficit de aprendizagem na escola investigada e que contribuirá significativamente para resolução, ou amenização da problemática encontrada, tanto na escola, na família e na sociedade mocajubense, tendo em vista as dificuldades em desenvolver



um ambiente favorável à aprendizagem significativa. E a escola como um ambiente favorável à aprendizagem, precisa garantir o respeito aos saberes dos sujeitos advindos de suas experiências com o meio em que está inserido anterior ao ambiente escolar, ao que se refere as suas realidades e necessidades.

Freire (1996, p. 26) enfatiza que nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo.

Nesse sentido, este estudo busca analisar o déficit de aprendizagem dos alunos inclusos, com relevância na qualidade do ensino aprendizagem no processo de formação dos professores para promoção da cidadania destes alunos, tendo como objetivo geral “Analisar os fatores que estão contribuindo para a escola lidar com déficit de aprendizagem, na perspectiva da qualidade do ensino”, objetivando especificadamente “Descrever os mecanismos que estão sendo utilizados como suporte pedagógico para auxiliar o pensar do discente, no sentido de desenvolver um ensino de qualidade; Verificando a contribuição do processo ensino aprendizagem para a promoção da inclusão e da cidadania dos alunos na escola e a partir dos conhecimentos adquiridos, criar novos mecanismos que promovam uma maior compreensão sobre o “déficit de aprendizagem”.

É sabido que muitos alunos inclusos não progredem nos estudos, têm baixo rendimento escolar, não apresentam motivação em estudar, são reprovados no final do ano letivo pelo sistema de avaliação, ora, muitas vezes, excludentes. Para atender a toda essa diversidade, é necessário que haja mudança de paradigmas dos sistemas educacionais, levar em consideração que todos os alunos trazem uma bagagem de conhecimentos de sua realidade que deve ser desconsiderado, pois tudo isso faz parte de sua história de vida, exigindo uma maneira diferenciada no sistema de ensino.

Piaget frisa (1988, p. 47):

Se o ensino consiste em simplesmente em dar aulas, em fazê-las repetir por meio de ‘exposições’ ou de ‘provas’, e aplicá-las em alguns exercícios práticos sempre impostos, os resultados obtidos pelo aluno não tem significação que no caso de um exame escolar qualquer, deixando-se prevalecer o fator sorte.

Para o autor na citação acima, é necessário que se busque caminhos para que possa de alguma forma amenizar o problema encontrado e que os alunos inclusos sejam capazes de exercerem plenamente seus papéis de cidadãos na sociedade, na busca por uma educação para a cidadania, valorizando, respeitando e sendo tolerante com o diferente. Podendo assim compreender que há maneiras adequadas de atender essa demanda, sem deixar de levar em consideração seu ritmo de aprendizagem e a valorização da diversidade, pois cada indivíduo tem seu tempo de absorver aquilo que lhe é ensinado, desde que seja respeitada sua história e resgatado sua autoestima.

Por essa razão o referido estudo vem focar na ideia de apresentar a temática à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e a outras esferas, no sentido de buscar parceria para aplicabilidade com funcionários da rede municipal de ensino, cuja principal meta é proporcionar subsídios ao atendimento dos alunos inclusos que apresentam “déficits de aprendizagem” e que não têm acompanhamento de especialistas que possam contribuir com a grande demanda apresentada no município.

A priori, busca-se investigar, o porquê de muitos alunos inclusos não progredirem nos estudos, têm baixo rendimento escolar, não apresentam satisfação em estudar, são reprovados pelo sistema de avaliação e por quê há um grande “déficit de aprendizagem”?

Com o estudo realizado, possibilitará conhecer maneiras adequadas de atender essa demanda, sem deixar de levar em consideração seu ritmo de aprendizagem, e a compreensão da diversidade, pois cada indivíduo tem seu tempo de absorver aquilo que lhe é ensinado, desde que seja respeitado sua história e resgatado sua autoestima, valorizando o que cada aluno traz do convívio familiar e social.

Para realização do artigo utilizou-se uma estrutura que de início apresenta a Introdução, abordando aspectos pertinentes ao Tema em estudo. Em seguida a Metodologia que demonstrará como ocorrerá a investigação, a Análise dos Dados, como ponto de partida, para a descoberta dos fatores que estão causando o déficit de aprendizagem na escola e pôr fim à conclusão que apontará algumas ações a serem desenvolvidas para superação da problemática abordada.

METODOLOGIA

Os métodos disponíveis neste artigo, está focado em compreender a problemática destacada, analisando os fatores que estão contribuindo para a escola lidar com “déficit de aprendizagem”, na perspectiva da qualidade do ensino. Considerando a descrição dos mecanismos que estão sendo utilizados como suporte pedagógico no auxílio do pensar do discente, verificando a contribuição do processo ensino aprendizagem para a promoção da inclusão e da cidadania dos alunos e a partir dos conhecimentos adquiridos, criar novos mecanismos que promovam uma maior compreensão e possíveis soluções para superar o déficit de aprendizagem.

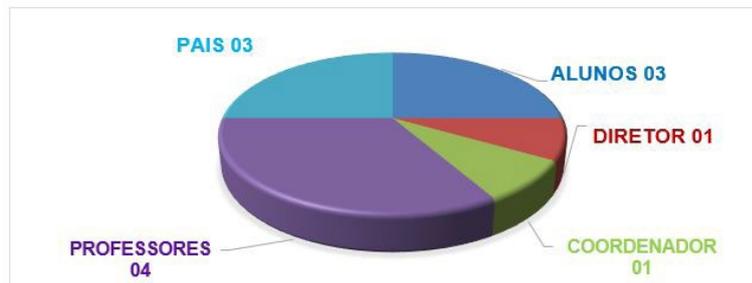
Verificar-se-á também, o que contribui para o déficit de aprendizagem dos alunos inclusos. Como está sendo desenvolvido o atendimento a esses alunos na escola, se é satisfatório à prática do pensar e do fazer pedagógico dentro do processo de inclusão. E quais mecanismos estão sendo utilizados pela escola em apoio aos suportes dos educadores, no auxílio da prática docente para o desenvolvimento de um ensino de qualidade aos alunos inclusos. Dentre esses elementos considerar-se-á as variáveis a respeito do “Déficit de Aprendizagem”, Inclusão e a Qualidade do Ensino, a fim de obter dados que sejam pertinentes ao estudo, por se tratar de um processo sequencial e comprobatório, em que cada fase antecede a outra, subsequentemente.

A metodologia obedecerá um universo e amostras com as características do enfoque quantitativo, qualitativo e descritivo, os estudos quantitativos pretendem generalizar os resultados encontrados em um grupo ou segmento (amostra) para uma coletividade maior (universo da população).

O universo é a totalidade que o pesquisador possui para extrair a sua amostra, que é a população que se tem disponível para o estudo realizado. A amostra é um subgrupo de elementos que pertencem a esse conjunto definido em suas características que chamamos de universo ou população. Na verdade, nem sempre é possível medir toda a população e

é por isso que se seleciona uma amostra, e o que se pretende, sem dúvida, é que esse subconjunto seja o reflexo fiel do conjunto da população. Todas as amostras dentro do enfoque quantitativo devem ser representativas. O gráfico abaixo, representa a quantidade dos sujeitos entrevistados.

Gráfico 1 - Dados descritivos dos sujeitos entrevistados.



Fonte: Elaboração própria (2016)

No que se refere a esta amostra, o universo são todos os alunos inclusos com déficits de aprendizagem matriculados do 6º ao 9º Ano, totalizando um subgrupo de 16 estudantes, tendo como amostra 03 alunos de uma turma do 6º Ano, por apresentarem um grau maior de distorção idade-série e por fazerem parte do quadro de reprovação escolar. Apresentam Deficiência Física (DF), Deficiência Mental (DM) e Deficiência Auditiva (DA). Também serão investigados, 01 diretor, 04 professores, 03 pais de alunos e 01 coordenador pedagógico, totalizando 25 sujeitos do universo para que a pesquisa tenha maior credibilidade e veracidade em seu resultado.

Esse cálculo foi feito a partir de uma calculadora online com 95% de acertos e 5% de erro amostral.

O importante é que sejam estabelecidos de maneira muito específica, sendo transparente, assim como, sujeito a críticas e selecionado cuidadosamente os instrumentos de coleta de dados que irão ser utilizadas com esses colaboradores na pesquisa.

Instrumento de coleta de dados

Para a coleta de dados foi utilizado a técnica de observação por considerar e permitir o acesso aos fenômenos estudados. Um outro meio usado no decorrer da investigação foi a aplicação de questionários com perguntas fechadas, e articuladas de acordo com os objetivos do trabalho, aplicado a todos os envolvidos na discussão. Quanto as perguntas formuladas no questionário, todas foram meramente selecionadas e elaboradas de maneira compreensiva, contendo questões individuais relacionadas à vários quesitos de cunho pertinentes a educação como um todo.

ANÁLISE DOS DADOS

Consiste em selecionar, analisar e interpretar os dados para responder o que se investiga, explicando como ocorre e em que condição se manifesta, e porque elas acontecem. A interpretação dos dados é o meio por onde dar-se-á sentido aos resultados.

Conforme a abordagem, os métodos para análise e interpretação dos dados foram realizados por meio da pesquisa quantitativa, no qual os dados numéricos são analisados através de procedimentos estatísticos.

A análise quantitativa representou um conjunto de processos. Cada etapa precedeu a seguinte e não pode “pular ou evitar” passos, a ordem foi rigorosa, partindo de uma ideia que foi delimitando e, uma vez definida.

A coleta de dados se fundamentou na medição, utilizando procedimentos padronizados ou aceitos por uma comunidade científica, representados por números e analisados com métodos estatísticos.

Por essa razão a análise dos dados coletados foram de modo a responder as perguntas designadas para a investigação, analisando os dados pertinentes às problemáticas investigadas na escola, averiguando as práticas desenvolvidas pedagógica e administrativamente, as informações coletadas, através dos segmentos selecionados, como também observações deste contexto.

Apresentação dos resultados

Após a análise dos questionários no qual os entrevistados responderam foram apresentados os resultados das análises de maneira quantitativa por meios de gráficos.

Tabulação e análise dos dados

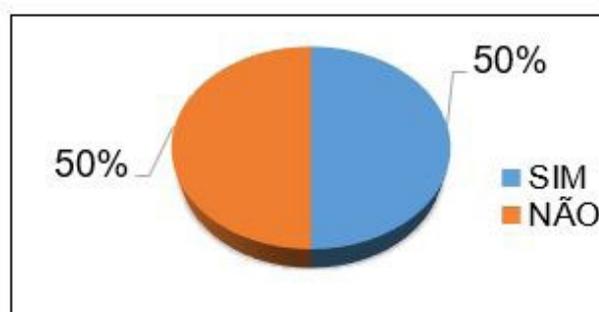
A análise dos resultados como citado anteriormente, partiu de uma pesquisa quantitativa através de dados estatísticos descritivos, com questionários respondidos pelos sujeitos designados para pesquisa, sendo estes alunos, pais, professores, diretor, coordenador pedagógico, a respeito do tema pesquisado.

Tabulação e análise dos dados por categoria

A tabulação e análise deu-se pelos questionários aplicados aos professores, diretor e coordenador onde o gráfico abaixo apresenta os dados.

Avaliação dos Professores, Diretor e Coordenador

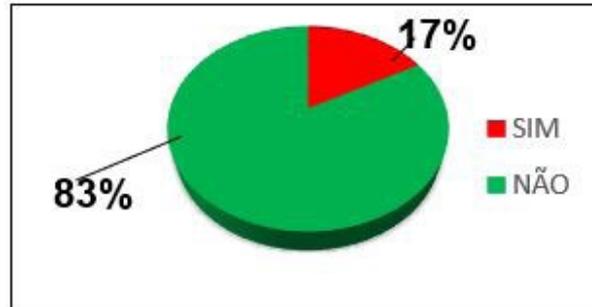
Gráfico 2 - A escola está aberta para incluir o aluno com Déficit de Aprendizagem e este progredir nos estudos e com qualidade.



Fonte: Elaboração própria (2016)

Dos participantes, 50% disseram que sim, a escola está aberta para a inclusão, porém a progressão dos discentes com qualidade nem tanto, pois muita coisa precisa melhorar no ambiente físico, pedagógico, entre outros fatores relevantes. Outros 50% disseram que não está preparada para atender alunos com déficit de aprendizagem.

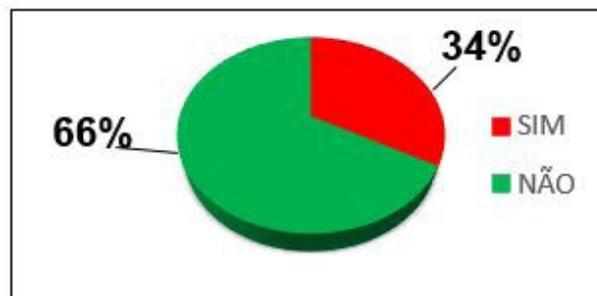
Gráfico 3 - Ao que se refere ao projeto educativo, foi perguntado se a escola, tem algum projeto que atendam às necessidades dos alunos e quais são estes projetos.



Fonte: Elaboração própria (2016)

Dos entrevistados, 83% disseram que não há na escola nenhum projeto educativo que venha contribuir para superação do déficit de aprendizagem dos alunos inclusos, os trabalhos se dão de forma homogênea na turma, pois há falta de um planejamento que permita romper com o caráter homogeneizador adotando estratégias que assegurem os direitos à aprendizagem de todos. E 17% disseram sim.

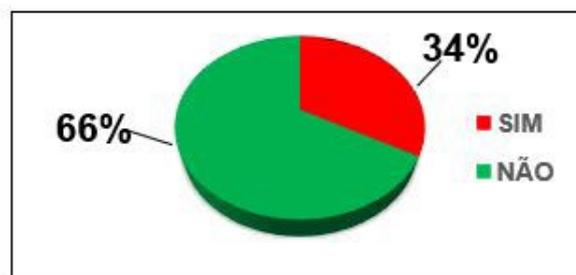
Gráfico 4 - No que se refere ao ambiente escolar, se possui suporte adequado para oferecer uma educação de qualidade aos alunos, e quais.



Fonte: Elaboração própria (2016)

Nesse gráfico, 66 % dos entrevistados disseram que a escola não dá suporte necessário aos seus educadores porque precisa de apoio da Secretaria Municipal de Educação. E 34% por cento disseram que sim.

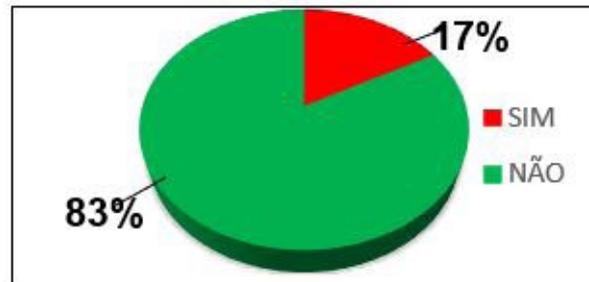
Gráfico 5 - A Secretaria Municipal de Educação vem preparando seus funcionários para trabalhar à inclusão.



Fonte: Elaboração própria (2016)

Neste gráfico, 66% dos entrevistados disseram não, pois a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) não oferece condições necessárias para que a escola desenvolva mecanismo para ser trabalhado em sala de aula. 34% por cento disseram sim.

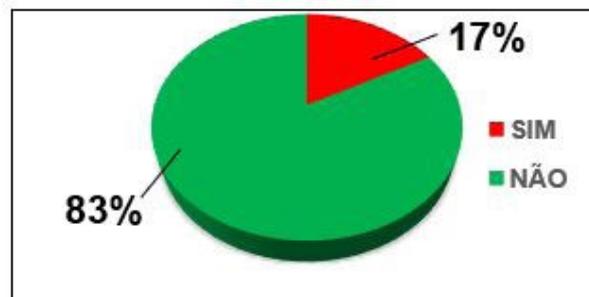
Gráfico 6 - Os alunos inclusos expressam seus pontos de vista e contribuem para resolução de problemas detectado em sala de aula.



Fonte: Elaboração própria (2016)

Dos entrevistados neste gráfico 83% disseram não, pois se sentem envergonhados para se expressar em sala de aula. E 17% disseram sim

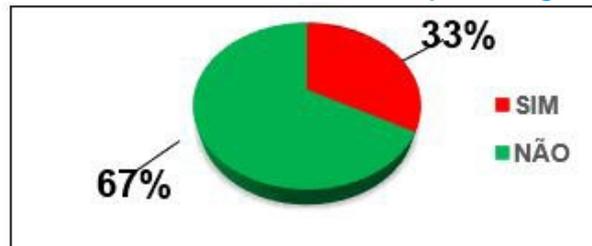
Gráfico 7 - A escola possui projeto de acessibilidade para os portadores de necessidades especiais.



Fonte: Elaboração própria (2016)

Nesse gráfico 83% dos entrevistados disseram não, tem apenas uma rampa de acesso interno da escola. 17% disseram sim.

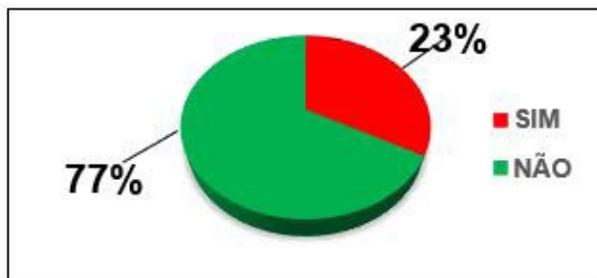
Gráfico 8 - A escola trabalha de forma interdisciplinar para atender as dificuldades dos alunos inclusos com Déficit de aprendizagem.



Fonte: Elaboração própria (2016)

Dos entrevistados, 67% disseram não, por falta de planejamento que não há na escola para discutir com os professores. 33% disseram sim.

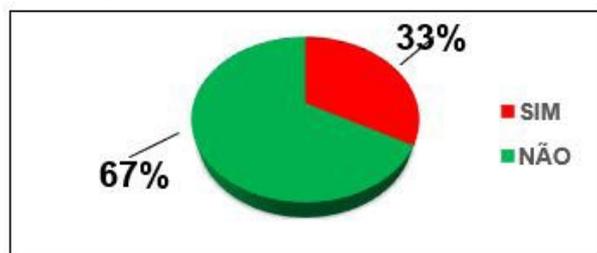
Gráfico 9 - A escola se preocupa em acompanhar as dificuldades dos alunos e desenvolver projetos que possa vim sanar estas dificuldades e quais são estes projetos.



Fonte: Elaboração própria (2016)

Dos entrevistados, 77% disseram que se preocupam em acompanhar, mas que ainda não desenvolveram nenhum projeto pois não tem acompanhamento e nem formação para atender esta clientela, mas tem professores itinerantes que atendem fora da sala de aula estes alunos. E 23% disseram sim.

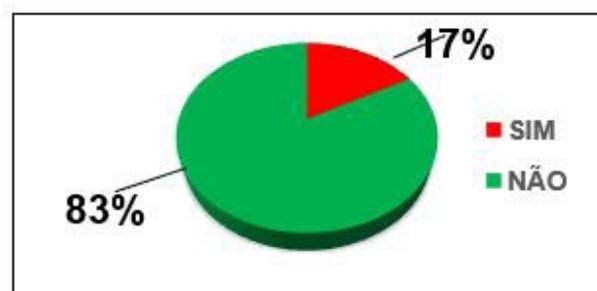
Gráfico 10 - Sobre os aspectos que são avaliados, se estes levam em consideração o grau de dificuldades dos alunos.



Fonte: Elaboração própria (2016)

Dos entrevistados, 67% disseram não, pois a coordenação pedagógica não dá direcionamento nas atividades por falta de planejamento, por esta razão, encaminham para a professora que acompanha itinerantemente, os alunos que estão incluídos. E 33% disseram sim.

Gráfico 11 - Os alunos participam das atividades como debate e exposições.

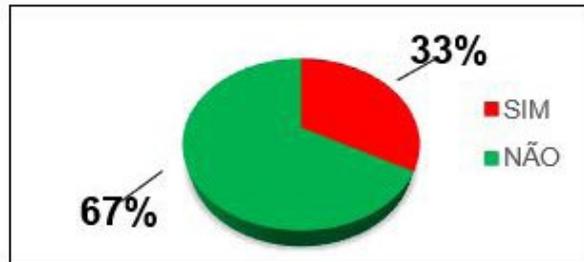


Fonte: Elaboração própria (2016)

Dos entrevistados, 83% disseram não, ao serem chamados para apresentar alguma atividade, não conseguem devido suas limitações. E 17% disseram sim.

Análises dos questionários aplicados aos alunos

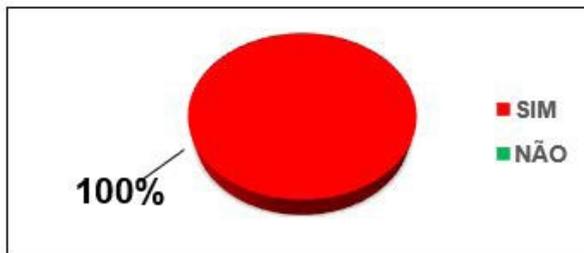
Gráfico 12 - Avaliação dos alunos: se eles gostam de estudar na escola Deputado Abel Figueiredo.



Fonte: Elaboração própria (2016)

Dos entrevistados, 67% disseram não e 33% disseram sim, pois seus professores não lhes dão a devida atenção em sala de aula, por não ler e escrever corretamente.

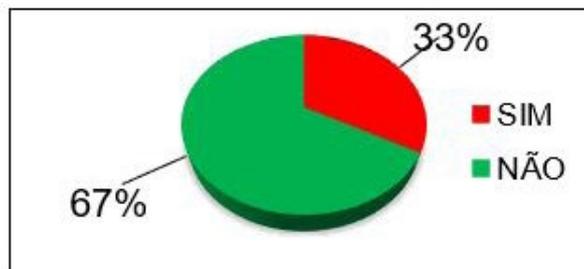
Gráfico 13 - seus pais lhes ajudam nas tarefas de casa, quando solicitado pela escola.



Fonte: Elaboração própria (2016)

100% disseram sim. Seus pais lhe acompanham na vida escolar.

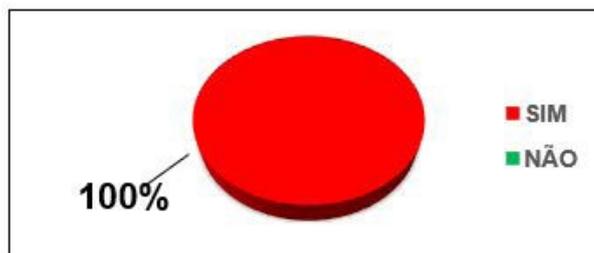
Gráfico 14 - Vocês resolvem as atividades propostas pelos seus professores em sala de aula?



Fonte: Elaboração própria (2016)

Dos entrevistados, 33% disseram sim e 67% disseram não, que só resolvem com ajuda de uma professora itinerante que os leva para resolver fora da sala de aula. Quando a professora não vai, eles ficam sem fazer os trabalhos na escola.

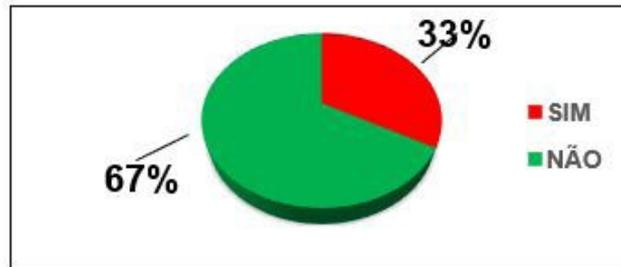
Gráfico 15 - Na sala de aula você procura manter a disciplina?



Fonte: Elaboração própria/2016

100% disseram sim, a disciplina é um fator principal que contribui para aquisição do conhecimento.

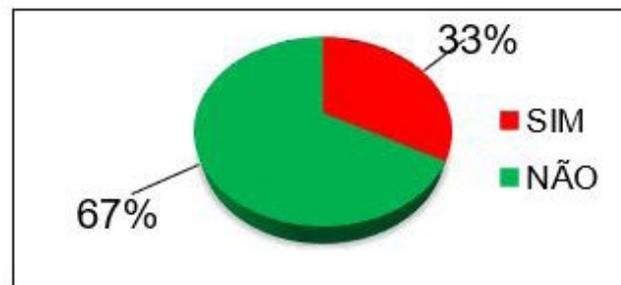
Gráfico 16 - Seus pais e professores lhe incentivam para estudar?



Fonte: Elaboração própria (2016)

33% disseram sim, e 67% disseram não. A vida escolar e vida familiar estão atreladas.

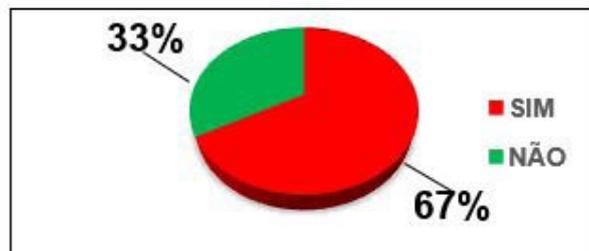
Gráfico 17 - Vocês compreendem bem quando os professores e seus pais lhe explicam as atividades.



Fonte: Elaboração própria(2016)

Dos entrevistados, 33% disseram sim, 67% disseram não, pois precisam demais atenção, tanto dos professores quanto dos pais.

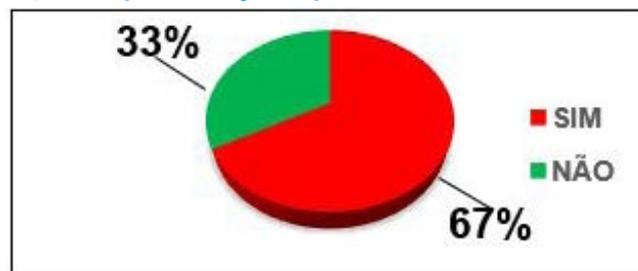
Gráfico 18 - A sua turma contribui com você na hora das suas dificuldades?



Fonte: Elaboração própria (2016)

Disseram não 33% ele é deficiente auditivo, e seus colegas não sabem se comunicar com ele para ensiná-lo. E 67% disseram sim.

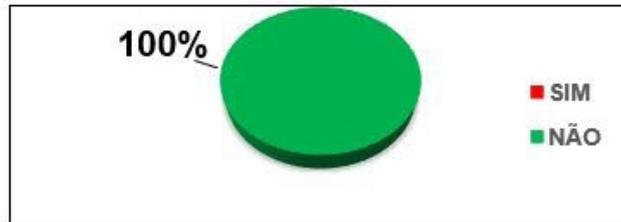
Gráfico 19 - Vocês acham que o processo ensino aprendizagem está contribuindo com a sua formação enquanto sujeito, para o exercício de sua cidadania?



Fonte: Elaboração própria (2016)

Dos entrevistados, 67% disseram sim, porém 33% disseram não, alguns professores nem dão atenção para eles em sala de aula.

Gráfico 20 - Você já envolveu em algum ato que foge do regimento interno da escola.

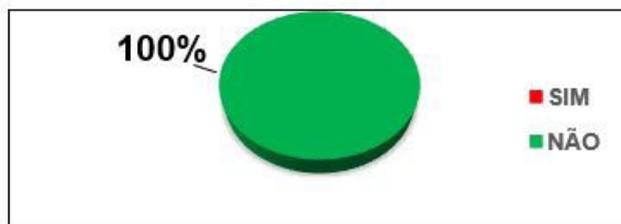


Fonte: Elaboração própria (2016)

100% disseram não, pois respeitam as normas definidas pela escola.

Manter a disciplina em sala de aula representa manter a harmonia no contexto escolar.

Gráfico 21 - Na sala de aula você participa das atividades, como debate e exposições.

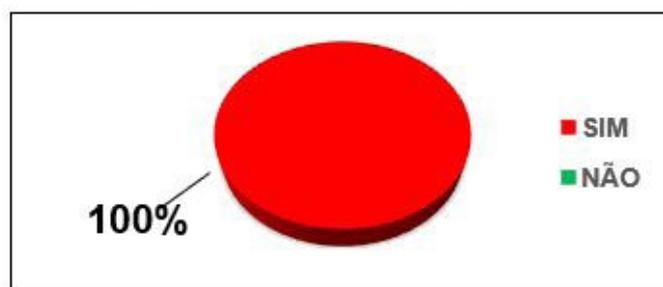


Fonte: Elaboração própria (2016)

100% disseram que não participam das exposições e debates em sala de aula, só participam dos trabalhos escritos.

Análise dos questionários aplicados aos pais

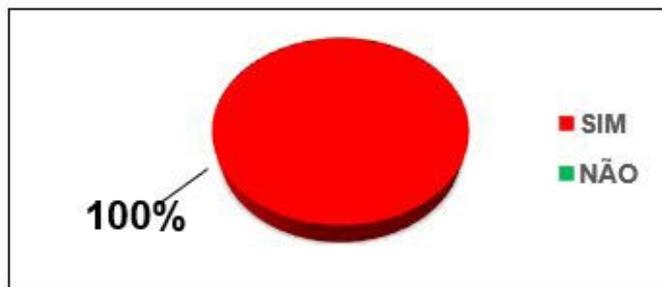
Gráfico 22 - A escola está aberta para incluir o aluno com Déficit de Aprendizagem e este progredir nos estudos com qualidade?



Fonte: Elaboração própria (2016)

100% disseram sim, mas afirmaram que ainda há muito o que fazer para garantir o sucesso destes alunos. Eles só convivem neste ambiente para não viverem isolados.

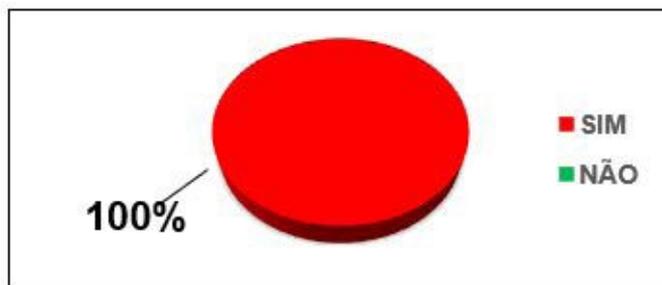
Gráfico 23 - Quanto a participação da vida escolar do seu filho você frequenta a escola com frequência?



Fonte: Elaboração própria (2016)

100% disseram sim, pois eles querem acompanhar seus filhos na escola.

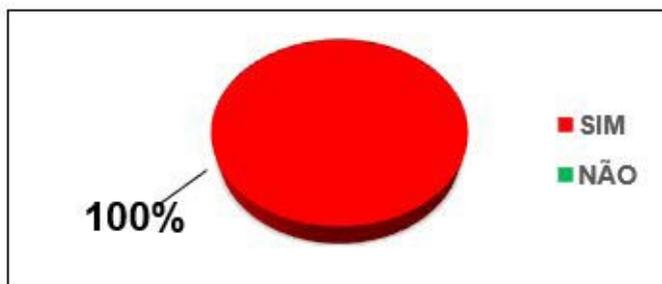
Gráfico 24 - Vocês ajudam os filhos a fazer as atividades escolares?



Fonte: Elaboração própria (2016)

100% disseram sim, acreditam que a educação é a única forma deles terem sucesso na vida.

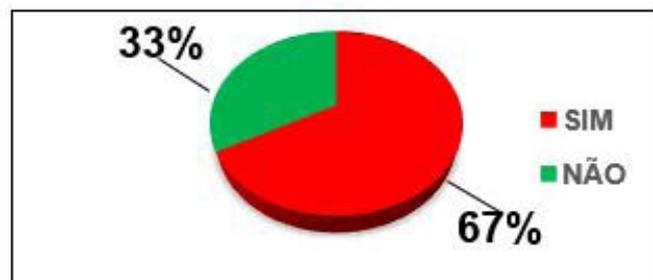
Gráfico 25 - Vocês incentivam os filhos a irem para a escola?



Fonte: Elaboração própria(2016)

100% disseram sim, porque é na escola que seus filhos se tornam um ser social.

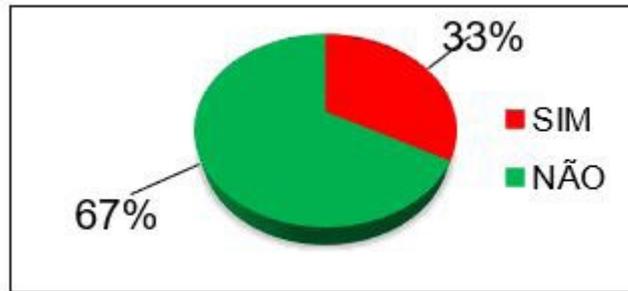
Gráfico 26 - Vocês procuram manter os professores de seu filho ou filha sempre informado das necessidades do mesmo (a)?



Fonte: Elaboração própria (2016)

67% disseram sim e 33% disseram não, porque moram na área ribeirinha do município e, às vezes, é difícil o contato com a escola.

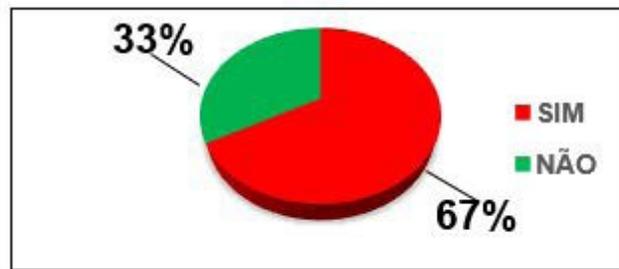
Gráfico 27 - Os aspectos que são avaliados levam em consideração o grau de dificuldades de seu filho ou filha?



Fonte: Elaboração própria (2016)

33% disseram sim 67% disseram não, porque os critérios avaliativos são feitos igualmente na turma.

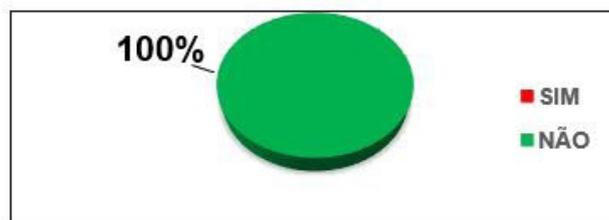
Gráfico 28 - Vocês acompanham as atividades desenvolvidas com seus filhos em sala de aula?



Fonte: Elaboração própria (2016)

Disseram sim 67%, que analisam o desempenho do filho nas disciplinas, e 33% disseram não.

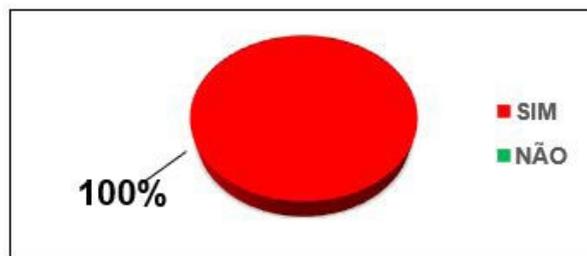
Gráfico 29 - Vocês achavam que a educação é de estreita responsabilidade da escola?



Fonte: Elaboração própria (2016)

100% dos pais disseram não, pois a educação começa em casa.

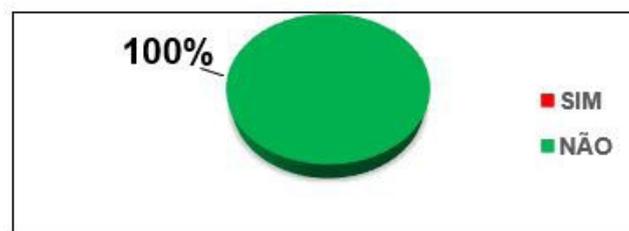
Gráfico 30 - Quanto aos professores da escola que seu filho ou filha estuda, você acredita que são capazes de desenvolver as competências necessárias garantido o direito de cidadão ou cidadã de seu filho ou filha?



Fonte: Elaboração própria (2016)

100% disseram sim, mas precisam melhorar a forma de atendimento, se dedicarem mais ao ensinar.

Gráfico 31 - O planejamento das ações didáticas do ensino de educação especial é discutido com a família?



Fonte: Elaboração própria (2016)

100% disseram não, nunca foram chamados na escola para estes fins, nem sabem se existe um planejamento específico para esta modalidade de ensino.

Análise dos resultados

A análise dos dados se deu por meio de registros dos dados coletados em lócus, no contato direto com professores, diretor, coordenadora pedagógica, alunos e pais para compreender o funcionamento das atividades desenvolvidas com alunos inclusos que apresentam déficits de aprendizagem.

De acordo com os dados analisados através dos questionários aplicados para os segmentos direcionados na entrevista, observou-se que os fatores que estão contribuindo para o déficit de aprendizagem na escola não possuem causa determinada ou única, mas, apresentam um conjunto de fatores que devem ser analisados e levados em consideração.

Ao que diz respeito à área psicopedagógica, a falta de apoio tanto da escola quanto da Secretaria Municipal de Educação do município compromete o atendimento que supra às necessidades apresentadas pelos alunos, no sentido de desenvolver uma educação que valorize os saberes dos educandos, advindos do seu meio social, bem como desenvolver as habilidades que eles apresentam, para assim prepará-los para exercer seu papel, enquanto membro de uma sociedade, que valoriza o sujeito que estiver melhor qualificado, para ser inserido no mercado de trabalho.

Desenvolver habilidade significa abraçar uma prática pedagógica que propicie o exercício contínuo e contextualizado dos processos de mobilizar, articular e aplicar tudo o que o aluno necessita aprender a fazer, desenvolvendo suas capacidades intelectuais,

afetivas, psíquicas e motoras, sob a forma gerenciadas pelo educador, incentivando sua autonomia e a capacidade de auto aprender, para resolver problemas apresentados, liderando e administrando sua visão de mundo.

Segundo Fernandes (2004, p.50):

Estabelecer programas que fomentem a capacidade intelectual dos alunos, melhorar a interdisciplinaridade dos estudos e aplicar métodos pedagógicos que aumentem a eficiência da aprendizagem, numa luta cotidiana que envolve ações internas e externas da Instituição de ensino. Essa compreensão implica um novo paradigma para as atividades de ensino-aprendizagem e pode representar concretamente a possibilidade de se desenvolver no aluno um processo de ensino indissociável da pesquisa e extensão.

Para o autor o aprender do discente, necessita do suporte pedagógico como ferramenta que contribui com o desenvolvimento de capacidades, e motiva o educador a produzir efetivamente a interação entre ele e o aluno, entre aluno e aluno, e aluno e sociedade.

Na medida em que o conjunto de profissionais da escola que constitui o seu corpo de trabalho planeja suas atividades, esta tende a aprimorar seus resultados, não é qualquer resultado, mais são resultados significativos que vem contribuir com a qualidade da educação. É, portanto, neste planejar, que vai permitir ao educador servir-se de um olhar para a realidade, e intervir quando for necessário para a aprendizagem.

Observou-se também com a análise dos dados, que a contribuição do processo ensino-aprendizagem para a promoção da cidadania dos alunos inclusos não está sendo satisfatório, principalmente, para os alunos investigados na pesquisa. São alunos com distorção idade-série elevada. Um deles tem 18 anos, apresenta deficiência auditiva e cursa o 6º Ano do ensino fundamental e a escola não tem um profissional que utilize a língua de sinais para acompanhar a deficiência do aluno e poder garantir uma aprendizagem eficaz, que o promova com qualidade.

Segundo Coll *et al.* (2004, p.171), “os linguistas analisaram as características e as possibilidades da língua própria das crianças surdas: a linguagem de sinais”. No entanto, isso significa dizer que os alunos com deficiência auditiva têm sua linguagem própria e a escola deve estar preparada para atender estas necessidades. Criando estratégias mais adequadas para favorecer seu desenvolvimento e sua educação.

O aluno em destaque se atenta para a leitura labial quando os professores estão falando em sala de aula, por falta de conhecimento e formação por parte do professor e até mesmo do aluno da linguagem de sinais. Isso faz com que ambos tenham dificuldades de acompanhar e mediar as atividades propostas. Por essa razão o aluno não consegue ao mesmo tempo prestar atenção ao que o professor está explicando, para perceber sua intenção comunicativa.

De acordo com Woods e colaboradores (1986), é importante que se compreenda a língua de sinais para facilitar o contato com os alunos que apresentam problema de “atenção auditiva”. Ele afirma que “[...] a criança surda não consegue, ao mesmo tempo, prestar atenção ao rosto do adulto para perceber sua intenção comunicativa e olhar para o objeto ao qual faz referência.” (WOODS, 1986, *apud* COOL *et al.*, 2004, p. 177).

E como a escola não está preparada com profissionais habilitados para atender as necessidades do aluno, ele acaba sendo reprovado do sistema de avaliação desenvolvido pela escola, que segundo os professores é uma forma unificada de avaliar seus alunos causando assim, a reprovação do mesmo.

O outro aluno pesquisado tem 14 anos e apresenta deficiência mental, como ele pouco interage com os professores da turma, acaba também com dificuldade de aprendizagem.

A situação do aluno em destaque se difere do anterior, apenas pela deficiência, porque os atendimentos na escola são semelhantes.

Mas por que os alunos com deficiência mental apresentam dificuldades de aprendizagem?

Primeiramente precisa-se compreender o que é deficiência mental. De acordo com os conceitos em psicologia em educação, Segundo Cool *et al.* (2004, p.194):

Atualmente, predominam dois enfoques na construção teórica da deficiência mental: por um lado, um conceito funcional, centrado no funcionamento adaptativo da pessoa com deficiência nas atividades de vida diária; por outro, no extremo oposto, na ordem da construção retórica, uma análise dentro do marco da psicologia cognitiva.

Conforme o conceito acima, a caracterização da deficiência mental em termos apenas descritivos, e não causais ou explicativos, desfruta hoje de um amplo consenso justamente por isso, e também porque mostra a dificuldade de situar dentro de limites preciosos o que é deficiência e o que não é.

O terceiro aluno tem 15 anos e apresenta deficiência física nos membros superior e inferior direito, comprometendo sua coordenação motora. Isso faz com que ele se recuse em fazer as atividades, por não ter atenção devida dos professores. Também como os demais alunos, são inúmeras suas dificuldades para resolver as atividades porque não consegue acompanhar o nível da turma.

Durante a análise, foi detectado que estes alunos são participativos no ambiente escolar, mas na sala de aula precisam de maior atenção e acompanhamento, para desenvolverem suas habilidades que não estão sendo trabalhadas por falta de apoio dos responsáveis que convivem no ambiente escolar, da família e de atendimento de especialista da área da saúde, para que possam fazer acompanhamento devido as suas deficiências.

Para que se garanta a inclusão para os alunos que apresentam déficit de aprendizagem na escola, é necessário que se tenha uma atenção mais precisa, um olhar voltado para estes alunos e uma prática pedagógica que reflita seu papel no processo de aprender do discente, com relevância na qualidade do ensino, para promoção da cidadania.

Segundo Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidade para a sua própria produção ou construção”. Ou seja, criar possibilidade para que ele possa aprender. E aprender não é simplesmente um depósito de informações para quem aprende, mas é a capacidade de selecioná-las, com competência, para que o sujeito possa construir e reconstruir saberes através de suas ações.

Com essa postura, assume-se a vida e a prática educativa, possibilitando melhores resultados e, conseqüentemente, melhores produtividades na ação que se vai realizar. Neste sentido, a escola precisa lançar mão dos pilares da educação que tende a contribuir com as ações educativas, pois consiste em aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer, isso implica a reflexão sobre o modo como o conhecimento deve ser mediado para que o aluno possa aprender, levando em consideração as competências e o desenvolvimento das habilidades adquiridas, no exercício profissional.

Para Pimenta (1994, p.120-121),

O que é ensinar de modo que os alunos aprendam? Que lógicas de organização curricular e de gestão escolar favorecem a aprendizagem? Como garantir que todos os alunos se apropriem dos instrumentos necessários para se situarem no mundo? Como estabelecer os vínculos entre conhecimentos, formação cultural, desenvolvimento de hábitos, atitudes, valores? Para que ensinar? Que materiais, equipamentos, mídias precisam ser mobilizados no processo de ensino?.

A autora faz um questionamento que serve de reflexão para que o professor possa indagar sua ação e não apenas no discurso, ele tem que se preocupar em buscar respostas, atualizando sua prática. Para isso, precisa-se aprender a conhecer seus alunos, adquirindo instrumentos da compreensão, para elaborações de ações que os levem a aprender a fazer, assim sendo, poderão agir sobre o meio que estão inseridos, aprendendo a viver juntos, participando e cooperando uns com os outros, naquilo que lhes forem designados a fazer em todas as atividades humanas, aprendendo a ser atores principais de sua história, para melhor desenvolver a sua personalidade e agindo com maior competência e autonomia na sociedade, exercendo assim sua cidadania.

Garantir o aprendizado com eficácia é um direito de todo cidadão e aprender é preciso para viver. É preciso aprender a viver. E este viver não é algo abstrato, mas algo que transcorre na polis, na sociedade organizada, na relação com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi de grande valia, pois através dele pode-se constatar alguns fatores que estão causando o déficit de aprendizagem nos alunos inclusos matriculados na escola Deputado Abel Figueiredo.

Concluiu-se que esses fatores estão relacionados, pela falta de estrutura física, pedagógica, acessibilidade, afetividade. As escolas, as famílias e a sociedade ainda se encontram distante da realidade dos alunos. A falta de acessibilidade, apoio pedagógico, neurológico e psicológico, dificulta o processo de atendimento aos estudantes. Professores e pais se encontram desorientados por não saberem como lidar com as dificuldades encontradas.

Os mecanismos que estão sendo utilizados como suporte pedagógico para auxiliar o pensar do discente, no sentido de desenvolver um ensino de qualidade e um atendimento conciso, não é satisfatório. A escola e nem a Secretaria Municipal de Educação proporciona formação continuada para discutir juntamente com as famílias, temáticas que venham solucionar ou amenizar os problemas enfrentados no cotidiano em sala de aula.

A contribuição do processo ensino aprendizagem para a promoção da inclusão e da cidadania dos alunos não está sendo efetivado, os estudantes continuam sendo excluídos do sistema de aprovação aderido pela escola, um sistema que de certa forma é classificatório e excludente.

Se não tem formação, automaticamente fica inviável criar novos mecanismos que promovam uma maior compreensão da temática, para contribuir com a promoção da cidadania dos alunos. Assim sendo, exclui-se a possibilidade de desenvolver um ensino com qualidade.

Por meio das hipóteses percebeu-se que os fatores que contribuem para o déficit de aprendizagem, estão associados a vários fatores como: psicológicos, pedagógicos, neurológicos, afetivos, orgânicos, emocionais entre outros que interferem no desenvolvimento eficaz dos sujeitos. E conseqüentemente a falta de apoio aos alunos, pais e professores agrava ainda mais a situação. Pois os suportes pedagógicos, quando oferecidos à prática docente, tende a contribuir efetivamente com a melhoria do ensino, mas suas ausências contribui para o fracasso, e o que vem acontecendo na escola é um atendimento voltado para alunos sem deficiência, não percebem que as atividades docentes vêm se modificando em decorrência de transformações nas concepções de escola do saber, resultando da necessidade de repensar a intervenção pedagógica-didática na prática escolar e que um dos aspectos fundamentais para estas transformações é a formação de professores, para que estes se qualifiquem e melhor atenda às necessidades específicas dos alunos.

Outro fator fundamental é a reestruturação das escolas, oferecendo boas condições de trabalho e aprendizado, que de forma positiva irão subsidiar de maneira eficaz os novos projetos políticos pedagógicos, alterando as concepções ainda presentes no ambiente escolar como a evasão, reprovação e a retenção.

Diante do exposto, pretende-se com a realização da investigação e análise dos dados proporcionar a unidade escolar pesquisada, dados que causam os déficits de aprendizagem e, a partir destas informações, buscar soluções positivas que venham melhorar o atendimento dos alunos inclusos e superar o fracasso escolar apresentado pelos estudantes, garantindo a inclusão, assegurando a qualidade do ensino e oferecendo oportunidade para que pais, escola e sociedade reflita a respeito de suas ações e planeje de forma conjunta a ação educacional mais adequada ao seu contexto.

Ações que venham fazer com que as escolas possam desenvolver um novo modelo de educação, modelo este que se caracterize em formar cidadãos competentes para atuar na sociedade de maneira precisa e eficaz, sendo ele com ou sem deficiência. Assim como capacite os professores e oriente os pais de modo que possam otimizar o processo ensino-aprendizagem, melhorando a performance de atendimento, preparando seus alunos para as exigências do mercado de trabalho, na qual o principal valor é a capacidade de desempenhar seu trabalho com eficácia. Tudo isso não se constitui apenas nos repasses dos conteúdos das disciplinas formais, mas no trabalho dinâmico, flexivo e coletivo, em que todos se envolvem em um objetivo comum, que é a formação dos sujeitos críticos e capazes de posicionar-se de forma consciente em qualquer situação que encontrar-se, para refletir e defender seus ideais.

A escola, família e sociedade precisam estar juntos nessa missão, na busca de formação para o desenvolvimento de novos métodos de ensino, para explorar da melhor maneira possível, as novas tecnologias educacionais, ampliando os valores, para uma maior reflexão a respeito dos direitos humanos, traçando com clareza os objetivos fundamentais de uma boa educação.

Nesse contexto, não se pode esquecer o objetivo essencial e mais elevado de toda e qualquer educação, que é a conquista de uma maior maturidade e a auto realização autêntica. Para se atingir esta proposta, é preciso que educador e educando sejam seres completos, que conheçam e valorizem suas potencialidades.

O objetivo da escola e da família é preparar os alunos para a vida na sociedade moderna, desenvolvendo situações reais e apropriadas à formação do sujeito como um todo.

Desse modo, estará sendo estimulado a defender seus pontos de vista e também aprender a ouvir e respeitar a opinião dos outros. Ao exercer estas atividades, o aluno irá desenvolver ainda mais a sua própria linguagem, passando a dominá-la e a usá-la de forma conveniente, como cidadão participante de uma comunidade que está inserida em uma sociedade. Assim, a aprendizagem não apresentará apenas uma função cognitiva, mas também uma função social.

A realização deste artigo requer a criação de um espaço de debate na escola para troca de ideias e experiências sobre novas propostas de trabalho, com objetivo de atender as necessidades dos alunos e garantindo a formação de uma nova forma de ensinar.

Faz-se necessário que a escola aprimore seu trabalho, no sentido de superar o problema da exclusão social, com o objetivo de promover a inclusão e a cidadania em seus estabelecimentos de ensino.

Sendo assim, sugere-se algumas das muitas ações que contribuirão a curto prazo na melhoria da qualidade do ensino na escola.

Em um trabalho coletivo será solicitado junto à Secretaria Municipal de Educação “Atendimento Educacional Especializado”, aos alunos professores e familiares, em diversos momentos da prática educativa, tendo como foco uma ação integrada partindo dos interesses e das necessidades de aprendizagem dos alunos, o que já tem no município, mas não de forma integrada, como o Centro de Referências e Assistência Social (CRAS) e o Centro de Referências Especializado de Assistência Social (CREAS).

Reorganização do tempo e do espaço dos alunos com dificuldades de aprendizagem, em períodos e ambientes diferenciados, de modo a beneficiar o desempenho das atividades e o atendimento às especificidades dos alunos, definindo horários de atendimento às famílias para acompanhamento, apoio e orientação pedagógica, para que estes tenham condições de dá suporte em seus lares;

Proporcionar estudos com análise e elaboração das propostas no Projeto Político Pedagógico da escola para a intervenção pedagógica necessária, em parceria com toda equipe da Unidade Escolar.

Sensibilizar a Secretaria Municipal de Educação do município, sobre a importância da realização de formação continuada aos professores nas áreas específicas, que atendam alunos com déficit de aprendizagem, garantindo a inclusão com qualidade em seus estabelecimentos de ensino.

Acredita-se, que com a formação, participação coletiva e empenho na execução das propostas apresentadas, pelos envolvidos na formação cidadã dos sujeitos, será possível desenvolver no município de Mocajuba um ensino com qualidade, em que todos os alunos com ou sem deficiência venham a ser considerados como pessoas capazes de construir suas próprias histórias.

REFERÊNCIAS

COLL, C. S.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. e Colaboradores. Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de Desenvolvimento e necessidades Educativas Especiais. 2ª Ed. Volume 3. Artmed. São Paulo, 2004.

FERNANDES, A. E. F. A Gestão do Ensino Superior Privado: a pressão do mercado e a busca da qualidade. Disponível em <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/edicoes/7-3/13-a-gestao-do-ensino-superior-privado--a-pressao-do-mercado-e-a-busca-da-qualidade.html>>. Acesso em 08 agosto 2010.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra. São Paulo, 1996.

PIAGET, J. Psicologia da Primeira Infância. In KATZ, D. Psicologia das idades. Manole. São Paulo, 1988.

PIMENTA, S. G. O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática. 3ª ed. Cortez. São Paulo, 1994.

Organizadora

Denise Pereira

Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG), Especialista em História, Arte e Cultura, (UEPG), Especialista em Tecnologias Educacionais, Gestão da Comunicação e do Conhecimento (CENSUPEG); Especialista em Docência do Ensino Superior, Gestão e Tutoria EAD (FABRAS); Especialista em Gestão Educacional (IBRA), Graduada em História (UEPG) e Graduada em Pedagogia (IBRA). Atualmente Professora/Tutora Ensino a Distância da UEPG, Professora Orientadora de TCC da UFRN, Coordenadora Geral Acadêmica da FASU.

Índice Remissivo

A

abordagens 44, 46, 47, 48, 49, 51, 68, 73, 75, 76, 100
alfabetização 37, 40, 47
análise 25, 26, 32, 47, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 104, 113, 114, 115, 117, 118
analítico 45
aprendizagem 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 61, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 76, 86, 87, 88, 92, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 109, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119
autodeterminação 11, 16, 17, 19, 20
autonomia 15, 24, 31, 32, 37, 40, 67, 84, 95, 98, 114, 116, 119

B

bakhtiniana 55, 65, 67

C

cidadania 100, 101, 102, 109, 114, 115, 116, 117, 118
conceito 13, 31, 52, 56, 57, 58, 61, 115
concretização 44
conhecimento 12, 13, 14, 16, 18, 19, 23, 24, 27, 28, 29, 31, 33, 37, 38, 39, 41, 44, 47, 49, 51, 57, 64, 65, 66, 72, 73, 74, 75, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 90, 91, 92, 93, 95, 109, 114, 115, 116
conhecimentos 12, 18, 20

D

déficit 100, 101, 102, 105, 113, 115, 116, 117, 119
democrático 49, 81
desenvolvimento 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 44, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 114, 116, 117, 118
direito 13, 17
discussões 23, 32, 44

docente 24, 44, 46, 48, 50, 51, 53, 55, 56, 57, 62, 66, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 99

docentes 44, 51, 55, 56, 58, 59, 61, 62, 63, 68, 77, 117

E

educação 11, 15, 16, 17, 19, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 62, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 105, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 99

educação infantil 32, 34, 37, 67

educacionais 30, 32, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 101, 118

educar 37, 66, 73, 80, 82, 89, 98

ensinar 13, 16, 22, 23, 28, 29, 30, 31, 32, 44, 45, 46, 48, 52, 113, 115, 116, 118

ensino 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 60, 61, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 100, 101, 102, 109, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119

experiências 12, 15, 18, 19, 47, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 74, 78, 80, 81, 85, 86, 88, 90, 91, 93, 96, 101, 118

extrativismo 12

F

fenômenos 16, 100, 103

ferramentas 23, 28, 29

formação 11, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 28, 29, 30, 33, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 107, 109, 114, 116, 117, 118, 99

formação docente 44, 50, 51, 55, 56, 66

G

gêneros 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67

H

habilidades 22, 23, 28, 29, 30, 31, 32, 33

habilitados 45, 115

história 36, 44, 46, 48, 52, 54, 101, 102, 116

I

inclusão 25, 100, 101, 102, 105, 115, 117, 118, 119

inovações 22, 23, 28, 81, 88, 98

instrumento 13, 14, 20, 24, 37, 39, 41, 52, 77

intelectual 37, 92, 114

L

letras 14, 37

linguagem 23, 29, 30, 33, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 66, 67,
114, 118

literária 37

M

métodos 33, 100, 102, 104, 114, 118

N

narrativa 52, 55, 57, 58, 59, 60

narrativas 47, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63,
64, 65, 66

neurológicos 117

P

- paradigma 11, 19
- pedagogia 11, 14, 15, 16, 17, 19
- pedagógica 11, 14, 19, 48, 50, 56, 60, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 72, 73, 75, 77, 104, 107, 113, 115, 116, 117, 118
- pedagógicas 20, 29, 46, 47, 49, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 65, 68, 69, 72, 74, 75, 76
- pedagógico 19, 59, 62, 76, 79, 88, 93, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 114, 116
- pedagógicos 14, 56, 58, 61, 62, 81, 92, 95, 114, 117, 99
- prática 12, 18, 19, 28, 29, 33, 34, 37, 38, 41, 42, 43, 46, 48, 50, 51, 54, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 102, 113, 115, 116, 117, 118, 119
- práticas 22, 24, 52, 56, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 72, 73, 74, 76, 95, 96, 81, 83, 84, 86, 87, 90, 92, 93, 94, 96, 97, 104
- processo 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 47, 49, 50, 51, 52, 59, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 76, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 98, 100, 101, 102, 109, 114, 115, 116, 117
- professores 19, 20, 22, 28, 29, 32, 34, 49, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 117, 99
- profissão 18, 54, 72, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98
- protagonismo 11, 14, 17, 18
- psicológicos 14, 117

S

- sistema 5
- sociedade 14, 16, 24, 32, 45, 47, 48, 50, 52, 69, 70, 71, 73, 81, 82, 83, 88, 89, 90, 91, 92, 100, 101, 113, 114, 116, 117, 118
- socioeconômico 24, 45

T

tecnologias 28, 33, 68, 71, 75, 76, 118

tecnológico 14

teoria 13, 23, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64,
65, 67, 119

V

vivências 50, 55

