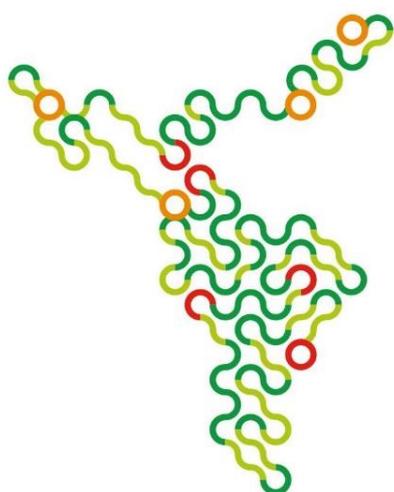




# ANAIS DO EVENTO



III CONGRESSO  
IBERO-AMERICANO  
DE HUMANIDADES,  
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:  
**Produção e democratização  
do conhecimento na  
Ibero-América**

22 a 25 de maio de 2018

 Apoio:



 Realização:



PROACAD  
Pró-Reitoria  
Acadêmica





**Universidade do Extremo Sul Catarinense**  
**III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e**  
**Educação**  
*Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América*



## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR**



## TRABALHOS

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E OS PRINCÍPIOS DE UMA PROPOSTA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	3
Vanessa da Silva da Silveira; Taina Pereira; Viviane Ribeiro Pereira	
A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DE CAMPO: UMA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO EM GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM/RS .....	15
Claudionei Lucimar Gengnagel; Ivanio Folmer; Ane Carine Meurer	
A PÓS-GRADUAÇÃO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR.....	27
Antonia Dalva França-Carvalho; Raimunda Alves Melo	
PROGRAMA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA SUBPROJETO GEOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA.....	39
Andréa Rabelo Marcelino; Simone da Silva Carvalho; Susane C. Waschinewski	
INICIAÇÃO A DOCÊNCIA: INTER-RELAÇÃO DO CONHECIMENTO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA, NO ÂMBITO DA PESQUISA EDUCACIONAL.....	51
Ledina Lentz Pereira; Elisa Netto Zanette; Eloir Fátima Mondardo Cardoso	
EXTENSÃO E ENSINO NO CURSO DE PEDAGOGIA: ARTICULAÇÕES (IM) POSSÍVEIS ..	63
Karen Elisa Kaufmann; Jozilda Berenice Cândido Fogaça	
A ÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	74
Patrício Ceretta; Luiz Gilberto Kronbauer	
CRENÇAS DE PROFESSORES FORMADORES: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS .....	83
Letícia Ribeiro Lyra; José Francisco Custódio	
BASES EPISTEMOLÓGICAS NO CAMPO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	92
Anderson Carlos Santos de Abreu	
ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO: A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE .....	102
Daniela Augusta Guimarães Dias; Luzia Batista de Oliveira Silva	



## ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E OS PRINCÍPIOS DE UMA PROPOSTA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Vanessa da Silva da Silveira <sup>1</sup>  
Taina Pereira <sup>2</sup>  
Viviane Ribeiro Pereira <sup>3</sup>

**Resumo:** Objetivamos relatar e correlacionar momentos do estágio curricular supervisionado (ECS) com os princípios de uma proposta crítica da Educação Física escolar. O artigo foi produzido a partir do relatório final da disciplina, em que se refletiu, a partir da proposta Crítico-Superadora, as práticas pedagógicas realizadas. Expomos o desenvolvimento de seis atuações, onde princípios de seleção e sistematização do conteúdo se expressam na organização e execução das aulas. Coletivo de Autores (1992) apresenta três princípios para *seleção do conteúdo*: relevância social do conteúdo; adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno; e a contemporaneidade do conteúdo. E princípios metodológicos para a *sistematização e organização do conhecimento*: confronto e contraposição dos saberes; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; espiralidade da incorporação das referências do pensamento; e provisoriedade do conhecimento. Inferimos que os conhecimentos aprendidos na formação universitária são essenciais para a prática docente, e por extensão, para que o acadêmico defina o tipo de homem e sociedade que pretende formar. O ECS é elemento fundamental na formação do professor, pois proporciona a aproximação do acadêmico com a escola, local da atuação futura de sua *atividade*: de *ensino*. Contudo, propomos maiores estudos das bases teóricas da proposta Crítico-Superadora, bem como de estudos desenvolvidos na área da Educação Física que avancem com colaborações para a área.

**Palavras-chave:** Educação Física. Estágio Curricular Supervisionado. Crítico-Superadora. Princípios Curriculares.

## SUPERVISED CURRICULAR STAGE AND THE PRINCIPLES OF A CRITICAL PROPOSAL FOR PHYSICAL EDUCATION

**Abstract:** We aim to report and correlate moments of the supervised curricular stage (SCS) with the principles of a critical proposal of Physical School Education. The article was produced from the final report of the discipline, which reflected, from the Critical-Overcoming proposal, the pedagogical practices carried out. We show the development of six performances, where principles of selection and systematization of content are expressed in the organization and execution of classes. Collective of Authors (1992) presents three principles for content selection: social relevance of content; adequacy to the socio-cognitive possibilities of the student; and the contemporaneousness of content. And methodological principles for the systematization and organization of knowledge: confrontation and opposition of knowledge; content simultaneity as data of reality; spirality of the incorporation of the references of thought; and provisional knowledge. We infer that the knowledge learned in

<sup>1</sup> Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, Brasil.



university education is essential for teaching practice, and by extension, for the academic to define the type of man and society he intends to form. The SCS is a fundamental element in teacher training, since it provides the student's approach to the school, a place for the future action of its activity: teaching. However, we propose further studies of the theoretical bases of the Critical-Overcoming proposal, as well as studies developed in the area of Physical Education that advance with collaborations for the area.

**Keywords:** Physical Education. Supervised internship. Critical-Supervisor. Curricular Principles.

## INTRODUÇÃO

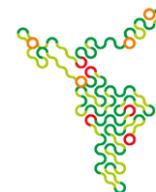
O presente artigo é fruto dum Estágio Curricular Supervisionado (ECS), do curso de licenciatura em Educação Física, da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), desenvolvido no 2º semestre de 2016, portanto, trata-se de um relato de experiência. Portanto, o ECS tem por objetivo;

[...] determinar o caminho teórico-prático a ser percorrido no estágio supervisionado do curso possibilitando ao acadêmico reconhecer-se enquanto professor (a) de Educação Física, mediador (a) do conhecimento da cultura corporal do movimento, por meio da inserção teórico-prático do trabalho escolar, considerando a formação científica, cultural, humana e ética desenvolvida ao longo do curso de licenciatura (UNESC, 2015, p. 71).

Dessa forma, temos como objetivo relatar e correlacionar momentos do ECS com os princípios de uma proposta crítica da Educação Física escolar. Possui como fonte de dados o relatório final da disciplina, em que se desenvolveu e refletiu-se acerca das práticas pedagógicas realizadas em uma escola estadual de Morro da Fumaça/SC, a partir da proposta didático-metodológica Crítico-Superadora.

A análise da conjuntura escolar constitui-se como o primeiro momento do ECS desse curso, em que se observaram duas aulas de Educação Física juntamente com a professora supervisora. A análise de conjuntura é um ato completamente político e extremamente difícil de ser realizado, que demanda competência para abranger todos os elementos envolvidos na situação específica, “[...] exige também um tipo de capacidade de perceber, compreender, descobrir sentidos, relações, tendências a partir dos dados e das informações” (Souza, 1984, p. 84).

Nas aulas observadas, a professora supervisora estava ensinando uma das atividades particulares da cultura corporal: voleibol. Na análise de conjuntura, a estagiária/acadêmica percebeu que frequentemente os estudantes chutavam a bola, ao invés de realizarem os fundamentos com as mãos. Em outro momento, ouviu alguns alunos do gênero masculino solicitando o conteúdo futebol



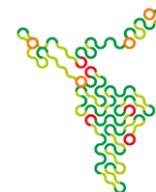
de campo. Em consonância com Coletivo de Autores (1992) e a partir dessas constatações, compreendemos o conteúdo de futebol gaélico como *relevante socialmente* para os alunos, visto que continuariam com alguns elementos do voleibol, e com o futebol de campo que solicitaram.

Desmistificar o futebol hegemonicamente conhecido pelos alunos, por meio de mídias e conhecimentos empíricos, também tornou-se *relevante* para realidade da turma. Após análise de conjuntura e escolha do conteúdo, desenvolveu-se o plano de atuação juntamente com o professor supervisor da universidade. De acordo com Sayão e Muniz (2004), é imprescindível o planejamento por parte do professor, sendo este um instrumento que auxiliará no direcionamento de tipo de homem e sociedade que se pretende formar. Com essa compreensão de que o planejamento, ou seja, a *ação* de organizar o ensino perpassa pela ideação do tipo de homem e sociedade que se pretende formar, e que portanto, nessa organização do ensino está subjacente uma perspectiva pedagógica, filosófica, sociológica e psicológica, o planejamento teve como proposta didático-metodológica a Crítico-Superadora, apresentada no livro Metodologia do Ensino de Educação Física, obra de 1992, também conhecida por Coletivo de Autores.

A proposta mencionada expõe alguns princípios curriculares no trato do conhecimento, que organizam e sistematizam os conteúdos da Educação Física a fim de possibilitar a apreensão do conhecimento pelos estudantes. A mesma tem como objeto de estudo a Cultura Corporal, sendo essa manifestada por meio do jogo, dança, esporte, ginástica, capoeira, arte circense, luta, etc. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Essa proposta compreende que atualmente as sociedades dos países capitalistas são divididas em duas classes antagônicas. A *classe trabalhadora*, que vende sua força de trabalho por um mínimo salário, e que tem como interesse imediato apenas a sobrevivência. A outra classe, que possui interesses antagônicos e contrários a primeira, é a *classe proprietária*. Essa última possui interesse em acumular riquezas, gerar mais renda e aumentar seus patrimônios, almejando assegurar seu *status quo*, da posição privilegiada que tem na sociedade.

A escola é o reflexo dessa sociedade dividida em interesses antagônicos. Ponce (1986) discorre sobre a educação desde seu princípio, expondo que a educação pública serviu – e ainda serve – como fortalecedora das desigualdades sociais *postas* pela sociedade capitalista. A escola, consciente ou não, acaba por reforçar a ideologia excludente, a ideologia que representa os interesses da classe dominante.



A proposta didático-metodológica Crítico-Superadora, afirma a necessidade dum *currículo ampliado*, em que os conhecimentos dos estudantes unam-se ou entrem em confronto com o conhecimento científico escolar. Com isso seria possível o estudante desenvolver uma ordenação à reflexão pedagógica sobre a realidade social, desenvolvendo sua capacidade intelectual e crítica. Saviani e Duarte (2012) afirmam que, para haver uma educação de qualidade, favorável a classe trabalhadora, a socialização do conhecimento deve ser o eixo central de tudo que se realiza na escola.

A efetivação ou materialização do currículo ampliado na escola ocorre por meio da *dinâmica curricular*, ou seja, como as ações acontecem e são organizadas. Por conta disso, necessita de três polos de sustentação: *o trato com o conhecimento*; *a organização escolar*; e *a normalização escolar*. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

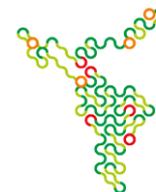
O primeiro polo – trato com o conhecimento – possui alguns princípios de *seleção do conteúdo*: relevância social do conteúdo; adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno; e a contemporaneidade do conteúdo. E princípios metodológicos para a *sistematização e organização do conhecimento*: o confronto e contraposição dos saberes; a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; a espiralidade da incorporação das referências do pensamento; e a provisoriedade do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Com esta breve explanação da proposta didático-metodológica Crítico Superadora, apresenta-se a seguir os procedimentos metodológicos dessa experiência do ECS, bem como a explanação da forma que os princípios curriculares acima se manifestavam nas aulas de Educação Física, realizadas numa turma de 3º ano do ensino médio.

Neste sentido, o artigo foi organizado de forma que se possa identificar a manifestação dos princípios de seleção, sistematização e organização do conhecimento nas aulas. É importante a ressalva de que esses princípios ocorrem dialeticamente, em unidade, e que, portanto, foram organizados de forma sequencial no artigo apenas para fins didáticos.

### ***Procedimentos metodológicos***

O presente relato de experiência é decorrente da realização do ECS do curso de licenciatura em Educação Física da UNESCO. O mesmo aconteceu num total de 24 horas/aulas, sendo 02 horas/aulas de observação das aulas de Educação Física em turmas do ensino médio, e 06 horas/aulas



de atuação em cada turma observada, ocorrendo durante o segundo semestre do ano de 2016. Nesse artigo trataremos especificamente da atuação com uma turma de 3º ano do ensino médio.

O relato de experiência teve como fonte de dados o relatório final da disciplina, sendo que esse foi produzido a partir de reflexões decorrentes da prática pedagógica desenvolvida no ambiente escolar. Tais reflexões foram pautadas na obra Coletivo de Autores (1992) e outras obras críticas da educação, inclusive a fundamentação em autores e teorias que foram base para elaboração dessa proposta da Educação Física.

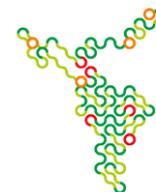
### ***Resultados e discussões***

A seguir, apresenta-se reflexões acerca da efetivação do referido estágio, com os princípios de seleção e sistematização do conhecimento, apontado por Coletivo de Autores (1992).

Ressaltamos novamente que os princípios não acontecem de forma sequencial ou na ideia de etapismo, mas de forma dialética e interligados, ou seja, os princípios se efetivam em movimento, sem um dado momento prévio. Além disso, em determinadas circunstâncias, eles acontecem ao mesmo tempo.

Na primeira atuação a acadêmica iniciou se apresentando a fim de estabelecer uma relação transparente com os estudantes, para que a percebessem enquanto sujeito daquela realidade, uma vez que havia se formado na mesma escola há alguns anos.

Após essa apresentação inicial, realizou um breve *diagnóstico* (COLETIVO DE AUTORES, 1992) com os estudantes sobre os tipos de futebolis que conheciam e que era possível jogar com as mãos e pés ao mesmo tempo. Os mesmos trouxeram respostas da qual já se esperava: o futevôlei, futebol americano, e por fim o rúgbi, ou seja, expressando o que a mídia divulga. Seguido desse momento, a acadêmica fez uma breve explicação do futebol gaélico, e nesse momento um dos estudantes falou: “*Nossa! Professora, nunca tinha ouvido falar desse futebol*”. Essa fala é expressiva do princípio de *confronto e contraposição de saberes*, apresentado por Coletivo de Autores (1992), uma vez que os alunos confrontaram o conhecimento de sendo comum, midiático, com o conhecimento científico e sistematizado apresentado pela acadêmica. Ao mesmo tempo, o princípio da *espiralidade da incorporação das referências do pensamento* pode ser destacado, uma vez que os estudantes ampliaram as referências que tinham sobre o futebol hegemonicamente conhecido. E, por se tratar de um jogo que contém fundamentos de diferentes esportes como, handebol, voleibol,



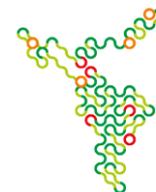
basquetebol, pode-se afirmar que se trata de uma atividade da cultura corporal que permite compreender outras atividades, possibilitando assim a *simultaneidade do conteúdo*.

Por conta desse discurso midiático, a estagiária refletiu com os alunos sobre a relação mercadológica do esporte e da mídia, uma vez que ambos reproduzem os interesses do capital. Em contraposição, expôs aos mesmos porque o futebol gaélico se encontra a margem dessa espetacularização e divulgação midiática.

Essa adesão aos princípios capitalistas pelo esporte pode ser compreendida, quando se vê na mídia a divulgação de ídolos esportivos, com princípios de meritocracia, prevalência dos mais fortes, competição, sobrepujança, etc. (GHIRALDELLI, 2003). Nessa direção, estrategicamente divulgam atletas advindos da classe trabalhadora, colocando-os como “vencedores da vida” a partir do esporte, propagando a competição e meritocracia. Ou seja, vendem uma falsa impressão da possibilidade de alcance dos sonhos e objetivos de vida por meio da luta diária; mas em verdade não expõe o problema na raiz, apenas exprimem “exceções da regra geral”, e que o meio social que estão inseridos é pobre materialmente e espiritualmente, no sentido marxista.

Uma das estratégias para o ensino do futebol gaélico foi à apresentação de vídeos de jogos oficiais, para que pudessem visualizar o jogo na sua expressão mais desenvolvida. Mediante essa visualização, constataram que tratava-se dum jogo dinâmico, de constante contato físico e com isso algumas perguntas e curiosidades surgiram como: “*o que gera uma falta?*”, Mediante isso, conforme Freire (2011) a curiosidade do educando, e também do educador, é fundamental no processo de formação da experiência formadora, e por isso seria um erro retirar do alunos essa possibilidade.

Almejando que os estudantes tivessem uma visão de totalidade do esporte, a estagiária explanou sobre seu processo histórico de desenvolvimento, enquanto esporte de identidade e representatividade da Irlanda. Esse momento da aula foi marcado pela compreensão dos estudantes do ensino linear, tradicional, ao afirmarem que não se tratava de uma aula de história. Esse entendimento revela a compreensão social que se tem sobre a Educação Física escolar, e de que os fenômenos sociais se dão de maneira separada, e não como um elemento de um todo social. Por conta disso, a acadêmica explicou sobre a importância de compreender os fenômenos como produção humana, de que momentos marcantes da história da humanidade, como a Revolução Francesa e Industrial, marcaram e determinaram muitas das práticas sociais atuais.



Nesse sentido, a filosofia marxista “é uma totalidade porque é uma filosofia que engloba o conjunto dos problemas, sem ser parcial ou fragmentada, mas de forma total” (Peña, 2015, p. 64). Sendo assim, é necessário que o aluno compreenda os dados da realidade na sua totalidade, enquanto dados provisórios e simultâneos da realidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Na aula seguinte, ao retomar o conteúdo, a acadêmica questionou o que haviam aprendido na aula anterior. Conforme os alunos respondiam a mesma registrava no quadro, e os estudantes em seus cadernos. Esses registros foram fundamentais no decorrer das aulas, uma vez que os estudantes desenvolveram a função de árbitros, e então poderiam se utilizar de tais anotações para arbitrar, até que às dominassem completamente.

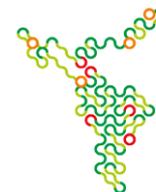
Nesse processo fica evidente o princípio de *provisoriidade do conhecimento* pois, perceberam que aquele material serviria de suporte enquanto não dominassem as regras para a arbitragem, mas que não seria algo necessário em todas as aulas, sendo provisório (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Após retomar a atuação anterior, a acadêmica explicou como seria a aula naquele dia, em que executariam alguns fundamentos do jogo. Ao chegarem no ginásio, os alunos pareciam não ter compreendido como seria a dinâmica da aula, o que demandou que a estagiária explicasse novamente. Esse é o momento que Saviani (1997) coloca como de *instrumentalização*.

Em seguida desse momento a acadêmica explicou que na próxima aula não poderia estar presente por compromissos acadêmicos, e que por conta disso, a professora supervisora permitiria que jogassem a partir daquilo que eles haviam compreendido das regras e aulas práticas realizadas. Nessa situação, a estagiária tinha intenção de que os alunos percebessem a importância das regras bem apreendidas e dos árbitros para o bom funcionamento do jogo, sendo esta uma construção histórica do homem, de acordo com as necessidades de determinado momento histórico, e que, portanto, necessitam ser apropriadas.

Na aula seguinte, ao questionar como havia sido o jogo no dia que não esteve presente, a resposta foi afirmativa ao que se esperava. Os estudantes alegaram ter sido um jogo violento, sugerindo a separação entre times femininos e masculinos, o que gerou impactos positivos nas aulas seguintes.

Após, questionou se haviam alguma vez visto uma súmula ou se sabiam o que era, e em resposta, todos alegaram não conhecer. Como a acadêmica já esperava por isso, com seu



planejamento previamente elaborado, apresentou aos mesmos uma súmula de futsal<sup>1</sup>. Nesse momento, a estagiária propiciou aos mesmos a aquisição de novos conhecimentos sobre uma prática social amplamente difundida – futsal – e que ainda não conheciam, possibilitando o *confronto e contraposição de saberes* (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Além do *confronto e contraposição dos saberes*, evidencia-se a *espiralidade da incorporação das referências do pensamento*, haja vista que se apropriaram de novos conhecimentos, ampliando suas referências do pensamento (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

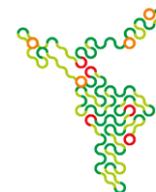
Mediante essa impossibilidade de apresentar a súmula oficial do referido esporte, a estagiária optou por elaborar uma súmula que contemplasse as pontuações e regras do mesmo. Por tratar-se de uma súmula de futsal, que é complexa e não corresponde aos objetivos do futebol gaélico, a estagiária expôs aos estudantes que aquela súmula havia sido alterada para que pudessem preenchê-la, de acordo com seus conhecimentos e possibilidades, ou seja, adequando as suas possibilidades sócio-cognoscitivas (COLETIVO DE AUTORES, 1992). É importante a organização do ensino que considere os *níveis de desenvolvimento* do estudante, ou seja, que considere o *nível de desenvolvimento real* do estudante para que desenvolva seu *nível de desenvolvimento potencial* (VIGOTSKI, 2000).

Na aula seguinte, ao retomar o conteúdo, a estagiária lembrou a turma sobre o pedido que haviam feito: dividir em times feminino e masculino. Por conta dessa solicitação, a acadêmica ponderou ser importante discutir com eles as influências que levam ao domínio, ou não, das atividades da cultura corporal. Para isso, indagou-os a respeito dos motivos da falta de habilidade das mulheres na prática de esportes, em especial, do futebol. Algumas respostas como: “*não que elas sejam, mas talvez por se considerarem sexo frágil*”, ou “*porque são preguiçosas*” sugeriram. Logo um dos alunos disse em tom de questionamento: “*Por que elas nunca jogam?*”.

A partir desse último apontamento, a acadêmica começou a refletir com os alunos e então os questionou: “*será que a não habilidade delas pode ser decorrência da falta de oportunidades de jogar?*”. Afim de responder à questão, expôs exemplos de ícones do futebol feminino, como a Marta da Seleção Brasileira, e os indagou o porquê a mesma tinha tais habilidades. Nesse processo, a estagiária e os estudantes refletiram sobre o processo de desenvolvimento dos sujeitos desde crianças,

---

<sup>1</sup> Por se tratar dum jogo tipicamente irlandês, ainda amador, a aquisição de documentos oficiais, como a súmula, é extremamente difícil, por conta disso foi-lhes apresentado a de futsal.



os hábitos culturais, em que, por exemplo, os meninos ganham de presente bolas, enquanto as meninas recebem brinquedos correspondentes às questões domésticas, como bonecas, para aprenderem a cuidar dos filhos, fogão para aprender cozinhar, dentre outros brinquedos dessa ordem.

Essa discussão foi previamente pensada e fundamentada pela acadêmica, planejando assim o diálogo com os estudantes a partir do que a proposta Crítico-Superadora expõe ao afirmar que,

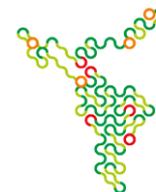
*A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isso quer dizer que/cabe à escola promover a apreensão da prática social (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62).*

A partir de tais problematizações e reflexões, explicou que nesse dia formariam times femininos e masculinos para permitir que as meninas praticassem mais as técnicas do jogo e assim melhorassem-nas, o que conseqüentemente se expressaria na execução do jogo. O domínio dessas técnicas ficou expresso no jogo contra os meninos, em que as mesmas conseguiram jogar de forma mais próxima ao que os meninos dominavam.

A penúltima aula com a turma teve implicações por conta da organização escolar, pois muitos dos alunos não foram para escola pela falta de transporte. Tratava-se de um feriado do município, sendo ele que oferecia o transporte aos estudantes. Porém, como a escola é estadual, a data comemorativa não foi adotada pela escola, não sendo cancelado o dia letivo. Essa é a expressão concreta daquilo que Coletivo de Autores (1992) abarca sobre um dos polos da dinâmica curricular, ou seja, da organização escolar, em que essa dinâmica curricular se apresentava em descompasso com o desenvolvimento das aulas e com o projeto de escolarização e formação do homem.

Por conta desse número reduzido de alunos, formaram-se dois times, um com três meninos e outro com três meninas, sendo essa opção por separação reflexo das aulas anteriores. Nessa mesma aula, havia um aluno novo na turma, e por conta disso, a acadêmica solicitou que o mesmo a ajudasse a arbitrar para que pudesse começar a compreender o jogo. Quando começou a explicar-lhe algumas regras, o mesmo começou a antecipar algumas e então a acadêmica questionou se ele conhecia o jogo, foi então que o mesmo disse que os colegas de turma haviam lhe explicado algumas das regras e do desenvolvimento das aulas anteriores.

Esse momento de ensino, ao novo colega, do que havia sido realizado nas aulas anteriores pode ser considerado com expressão da apropriação de alguns elementos do jogo pelos estudantes dessa turma. Assim, pode-se considerar, que a organização do ensino possibilitou minimamente a



apropriação de uma das elaborações humanas. Nessa direção, “[...] o ensino deve incidir sobre essa zona de desenvolvimento e as atividades pedagógicas precisam ser organizadas, com a finalidade de conduzir o aluno à apropriação dos conceitos científicos elaborados pela humanidade” (Facci, 2004, p. 78).

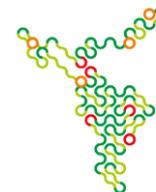
Na sexta e última aula, realizou-se o jogo propriamente dito, com as regras mais próximas do jogo real. Para isso, a turma foi dividida em três times, sendo que o time reserva arbitrava o jogo. A acadêmica explicou que seria fundamental que os mesmos auxiliassem na arbitragem, pois ela não conseguiria ver todos os lances e jogadas, por se tratar de um jogo dinâmico, rápido, assim como os estudantes perceberam.

Após esse momento mais próximo do jogo real, a acadêmica fez o fechamento do estágio. Questionou como os estudantes julgavam o processo do estágio, ou seja, o conteúdo, as explicações e seus procedimentos. Uma das alunas afirmou ter gostado do conteúdo por se tratar de algo diferente, que foge do convencional ou hegemonicamente conhecido. Outro estudante afirmou que se tratava de um jogo muito violento. Diante deste segundo apontamento, foi realizada algumas reflexões com a turma, questionando se o futebol de campo também não é violento. Expôs que a elaboração social das regras nos jogos teve como um dos propósitos essa delimitação de contato com o outro, para que não ocorressem tantas lesões.

Mediante o desenvolvimento do ECS, a acadêmica ponderou que os objetivos foram minimamente atingidos. Minimamente pelo limite de aulas disposto para realização do estágio, sendo seis aulas de atuação para uma *atividade* tão complexa. Além disso, considera que os princípios de seleção, sistematização e organização do conteúdo, da proposta Crítico-Superadora auxiliaram no processo de desenvolvimento do estágio.

### ***Considerações Finais***

A partir deste relato de experiência, percebe-se que os conhecimentos aprendidos na formação universitária são essenciais, pois norteiam à prática pedagógica do professor. Afirmamos como fundamental que o professor tenha definido seu projeto de homem e sociedade, e, por conseguinte, se utilize de uma proposta didático-metodológica, com fundamentos filosóficos e sociológicos que correspondam a esse tipo de homem e sociedade. Nesse sentido, o ECS se constitui como elemento importante no processo de formação inicial, sendo possível ao acadêmico pensar, juntamente com os



professores, supervisor escolar e universitário, a organização do ensino que contemple esse tipo de homem e se sociedade que se almeja.

Apontamos como possibilidade para organização do ensino, que propicie o desenvolvimento desse projeto de homem e sociedade, os princípios de seleção, organização e sistematização do conhecimento, apontados por Coletivo de Autores (1992).

Considera-se que o ECS constitui-se como um dos componentes fundamentais para formação do professor. Componente esse, que guiado a partir de uma visão de mundo, sociedade e homem, propicia ao acadêmico a aproximação com a escola, local de atuação da sua *atividade* futura: a *atividade de ensino*.

Por fim, concluímos o quão importante é pautar-se em uma proposta de organização do ensino, que vise à transmissão do conhecimento daquilo que de mais desenvolvido a humanidade produziu. Sendo a proposta Crítico-Superadora uma possibilidade de organização didático-metodológica crítica do conhecimento das *atividades* da cultura corporal.

Como proposição, pontuamos a importância de estudar as bases teóricas da referida proposta, ou seja, o Materialismo Histórico-Dialético como base filosófica, a Pedagogia Histórico-Crítica como proposta pedagógica, e a Teoria Histórico-Cultural como expressão particular dessa base filosófica. Além disso, estudar autores como Nascimento (2014) – que avança nos estudos dessa proposta didático-metodológica, sendo uma das pesquisas mais atuais na área da Educação Física e que contempla a referida base filosófica e sua expressão particular – se apresenta como fundamental para avanços na área.

### **Referências**

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Rev. Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GHIRALDELLI, Paulo. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. 8ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.



NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PEÑA, Milcíades. **O que é Marxismo?.** São Paulo: Editora Sundermann, 2015.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes.** 7ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1986. 195 p.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. Formação Humana na perspectiva histórico ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-36.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 31ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SAYÃO, Marcelo Nunes; MUNIZ, Neyse Luiz. O planejamento na educação física escolar: um possível caminho para a formação de um novo homem. **Revista Pensar a Prática.** Vol. 7/2, 187-203, Jul./Dez. 2004. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/95/90>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

SOUZA, Herbert José. **Como se faz análise de conjuntura.** 3º ed. Petrópolis: Vozes. 1984.

UNESC. Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Licenciatura (PPC). Universidade Do Extremo Sul Catarinense. 2015. Disponível em: <[http://www.unesc.net/portal/resources/files/617/PPC%20Licenciatura%20\(1\).pdf](http://www.unesc.net/portal/resources/files/617/PPC%20Licenciatura%20(1).pdf)>. Acesso em 19 Abr. 2018.

VIGOTSKI, L. S. A. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.



## **A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DE CAMPO: UMA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO EM GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM/RS**

Claudionei Lucimar Gengnagel<sup>1</sup>  
Ivanio Folmer<sup>2</sup>  
Ane Carine Meurer<sup>3</sup>

**Resumo:** Pensar a educação básica, o ensino superior e a pós-graduação exige do docente um olhar apurado quando a realidade a sua volta. O presente artigo tem como propósito expor a experiência planejada e vivida na disciplina intitulada Movimentos Sociais e Educação do programa de mestrado e doutorado em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS. Além das aulas teóricas em sala de aula, tal disciplina proporcionou dois trabalhos de campo que serviram como suporte para o que foi visto, analisado e discutido na academia. O trabalho apresenta uma fundamentação teórica sobre a pós-graduação no Brasil e a necessidade da adoção de metodologias que aliem a teoria com a prática. Na sequência, o tema é discutido à luz da experiência vivida na atividade de campo até os municípios de Pontão e Santa Margarida do Sul/RS. Por fim, é realizada uma aproximação entre o que foi visto nas práticas e os conceitos oriundos dos movimentos sociais. Destaca-se que as práticas na pós-graduação, assim como as aulas teóricas, foram fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem, já que envolveu o conhecimento científico e empírico, fez com que a tradicional fragmentação do ensino fosse superada e a busca por uma educação essencialmente transformadora ocorresse.

**Palavras-chave:** Trabalho de campo. Pós-graduação. Formação acadêmica.

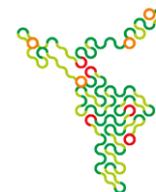
### **THE IMPORTANCE OF FIELD WORK: AN EXPERIENCE IN THE MASTER AND DOCTORAL PROGRAM IN THE GEOGRAPHY OF THE UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM/RS**

**Astract:** Thinking about basic education, higher education and post-graduation requires the faculty to look carefully when the reality around them. The present article has the purpose of exposing the experience planned and lived in the discipline entitled Social Movements and Education of the masters program and doctorate in Geography of the Universidade Federal de Santa Maria - UFSM / RS. In addition to the theoretical classes in the classroom, this discipline provided two fieldwork that served as support for what was seen, analyzed and discussed at the academy. The paper presents a theoretical foundation on postgraduate in Brazil and the need to adopt methodologies that combine theory and practice. Following this, the theme is discussed in the light of the experience of the field activity to the municipalities of Pontão and Santa Margarida do Sul / RS. Finally, an approximation is made between what has been seen in practices and concepts derived from social movements. It should be emphasized that postgraduate practices, as well as theoretical classes, were fundamental to the teaching and learning process, since it involved scientific and empirical knowledge, caused the

<sup>1</sup> Geógrafo, Mestre em Educação, Doutorando em Geografia. UFSM, Santa Maria/RS/Brasil.

<sup>2</sup> Geógrafo, Mestre em Geografia, Doutorando em Geografia. UFSM, Santa Maria/RS/Brasil.

<sup>3</sup> Pedagoga, Mestre em Educação, Doutora em Educação. Professora da UFSM, Santa Maria/RS/Brasil.



traditional fragmentation of education to be overcome and the search for an essentially transformative education took place.

**Keywords:** Fieldwork. Postgraduate studies. Academic education.

Pensar a pós-graduação hoje, seu currículo e carga horária, suas interfaces, seus desafios e competências, requer considerar um momento histórico diferente daquele posto quando os primeiros programas foram implementados no Brasil por volta da década de 1970 e início dos anos de 1980. Atualmente, questões como a democratização do acesso, a flexibilização dos currículos, dos formatos e tempos, além da constituição de diferentes trajetórias possíveis nos programas, entram em voga e ganham força no cenário atual e passam a preocupar os docentes e discentes.

Assim, o objetivo do presente trabalho é expor a experiência planejada e vivida na disciplina intitulada Movimentos Sociais e Educação do programa de mestrado e doutorado em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS. Além das aulas teóricas, a professora titular de tal disciplina organizou dois trabalhos de campo que estarão em foco nas ideias que avançam.

O trabalho que segue está dividido fundamentalmente em três partes. Inicialmente será realizada uma breve fundamentação teórica sobre a pós-graduação no nosso país e a necessidade da adoção de metodologias inovadoras e verdadeiramente críticas enquanto opções pedagógicas. Posteriormente, o tema será focado na experiência vivida nos dois trabalhos de campo, onde será realizada uma descrição detalhada de todo o percurso. Por fim, será realizada uma aproximação entre o que foi visto nas atividades práticas e os conceitos oriundos dos movimentos sociais estudados em sala de aula.

## **1. PARA INICIAR: A PÓS-GRADUAÇÃO NO CENÁRIO ATUAL**

No Brasil os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na Resolução CNE/CES nº 1/2001, alterada pela Resolução CNE/CES nº 24/2002. Dentro do Ministério da Educação (MEC) também há fundações e órgãos responsáveis pela expansão e consolidação da pós-graduação no Brasil, como é o caso da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).



Na sua maioria, as universidades no Brasil contam com Pró-Reitorias ou Vice-Reitorias específicas para gestar as pós-graduações. Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PRPGP) é a responsável por propor e executar a política de pós-graduação e pesquisa homologada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), coordenando as atividades ligadas aos programas/cursos e promovendo a integração das atividades dos diversos órgãos no âmbito da universidade. (PDI, 2016, p. 27).

Entre os programas ofertados anualmente pelo PRPGP estão o Mestrado em Geografia e o Doutorado em Geografia. O Curso de Mestrado em Geografia, aprovado pelo CEPE/UFSM (Parecer 05/03), obteve autorização do CT/CAPES nº 432/2002 para iniciar em 2003. De acordo com o referido programa (2017), o mesmo foi criado no intuito de “[...] proporcionar a formação de recursos humanos altamente qualificados, buscando cumprir com o papel social da educação pública de nível superior e da Geografia [...]”.

Mais recente, o Curso de Doutorado em Geografia obteve autorização do CTC/CAPES em 25/10/2012, com implantação no primeiro semestre de 2013. Complementar ao primeiro, o doutorado visa “[...] produzir, aplicar e divulgar conhecimentos, pesquisas e reflexões no campo da análise ambiental e territorial do Cone Sul Latino-Americano [...]”.

Observa-se desde já que as duas leis maiores que regulamentam a pós-graduação não especificam os conteúdos curriculares mínimos de cada curso, por exemplo, e não interferem na maneira como o ensino vai ser ministrado, apenas buscam assegurar um número mínimo de horas/aula e a titulação indispensável do professor. Identifica-se uma preocupação com o processo de ensino e aprendizagem ao analisar a Resolução nº 015/2014 da UFSM que aprova o regimento geral da pós-graduação da universidade.

De acordo com o referido regimento

Art. 5º Na organização dos programas de pós-graduação, serão observados os seguintes princípios: I – qualidade das atividades de ensino, produção científica, tecnológica e artística; II – busca de atualização contínua nas áreas de conhecimento; III – formação de recursos humanos qualificados em todos os níveis de atuação da pós-graduação; e IV – observância dos aspectos éticos inerentes às atividades da pós-graduação. (2014, p. 2).

Diante do exposto, observa-se uma preocupação da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UFSM na busca pela excelência acadêmica e no constante desenvolvimento dos programas. Mesmo assim, Gatti (2001, p. 114) é categórica ao afirmar que “Tem faltado criatividade e ousadia



na busca de rotas diversificadas e alternativas para dar respostas às demandas que são feitas nesse nível educacional, demandas que aumentarão em muito.”

Atualmente, verifica-se que o desafio é atender a todo um novo contingente que começa a procurar as pós-graduações, com heterogêneas necessidades, superando a ideia de que boa qualidade em nível de *stricto sensu* se faz apenas através do número de publicações, da comparação de conceitos e da análises de currículos.

Diante disso, percebe-se a importância de se investir em uma pós-graduação contextualizada com a realidade do acadêmico, e não apenas disseminar um saber disciplinado, fragmentado e que não forma o indivíduo para as relações sociais, tão pouco para o mundo acadêmico globalizado.

Pode-se elencar que um dos desdobramentos do atual cenário é o novo perfil dos estudantes de pós-graduação. Observa-se que o imediatismo, a ansiedade, o egocentrismo e a falta de compromisso<sup>1</sup> são características marcantes e cada vez mais presentes nas turmas de *stricto sensu*. Os atributos elencados refletem diretamente na dinâmica da sala de aula e, conseqüentemente, na performance do professor e na aprendizagem almejada.

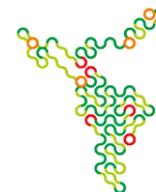
É evidente que além de conceitualmente complexa, a vivência e a efetividade pedagógica desafiam todos os docentes, sejam da educação básica, superior ou pós-graduação. O que deve ficar claro para todos é que, independentemente do nível de ensino, o objetivo maior deve ser a aprendizagem integral do estudante. Para tanto, professores e gestores devem manter-se atentos para metodologias e práticas que venham ao encontro dessa premissa.

## 2. DO SALA DE AULA AO CAMPO: A EXPERIÊNCIA CONCRETIZADA NA DISCIPLINA

Dentro do contexto curricular do programa de pós-graduação em Geografia da UFSM, anualmente é ofertado aos acadêmicos do mestrado e do doutorado a disciplina intitulada Movimentos Sociais e Educação. Tal disciplina é composta por quatro créditos teóricos e tem como objetivo compreender as dinâmicas espaço-temporais dos movimentos sociais e suas dimensões socioeducativas.

---

<sup>1</sup> As características foram elencadas a partir da vivência e das observações do autor durante o seu mestrado e nas disciplinas cursadas no doutorado.



Entre os assuntos abordados e discutidos ao longo do 2º semestre letivo de 2017, focou-se na história dos movimentos sociais e seu contexto diante da mundialização da economia, a espacialização e a territorialização de diferentes movimentos, além da instituição escolar enquanto dimensão pedagógica de (re) afirmação das lutas sociais. Utilizou-se como metodologia a leitura de textos e artigos previamente selecionados para debate e análise em sala de aula, além de discussões sobre assuntos polêmicos da atualidade que envolviam diretamente os movimentos sociais.

Com o anseio de visualizar *in loco* as questões teóricas lidas, discutidas e analisadas em sala de aula, foi proposto pela docente titular da disciplina, professora Dra. Ane Carine Meurer, dois trabalhos de campo, um para o município de Pontão e outro para Santa Margarida do Sul (Figura 1). Em ambas atividades, houve a participação dos estudantes matriculados na disciplina e também os orientandos de mestrado e doutorado da docente.

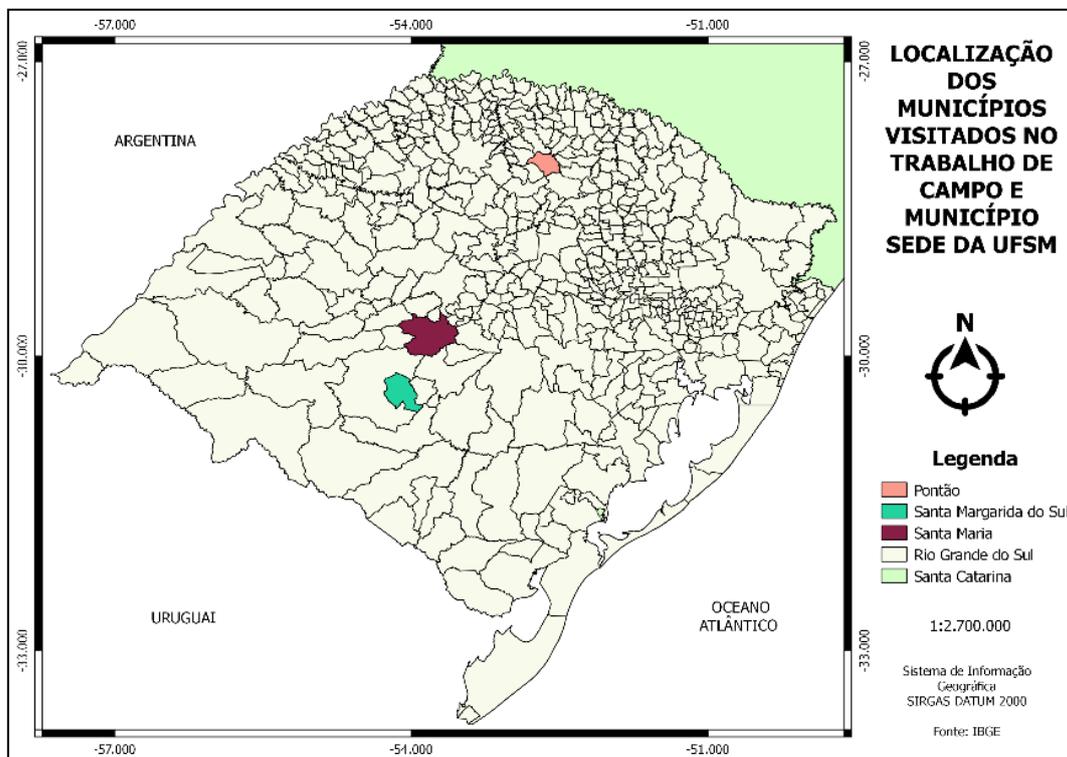
O primeiro trabalho de campo foi realizado dia 15 de setembro de 2017 e teve como objetivo perceber a relação da educação do campo e a cooperativa no processo de territorialização do MST no assentamento rural Fazenda Annoni. Para tanto, visitou-se a Cooperativa de Produção Agrícola Cascata (COOPTAR), a Escola de Ensino Fundamental 29 de Outubro e o Instituto Educar, todos localizados no interior do município de Pontão.

A Fazenda Annoni foi ocupada em outubro de 1985 pelo Movimento dos Sem Terra (MST) e possuía uma área de aproximadamente 9,2 mil hectares. A COOPTAR foi fundada em 1990 com 42 famílias, sendo que hoje compreende uma área de 203 hectares onde vivem e trabalham, desde 1996, 14 famílias, que integram o Assentamento 16 de Março, originado da desapropriação da antiga Fazenda Annoni. Essas famílias trabalham em regime de cooperação integral, sendo a terra e os meios de produção de propriedade e uso coletivos.

A Escola de Ensino Fundamental 29 de Outubro está localizada no assentamento da Fazenda Annoni e configura-se como uma escola do campo. A escola atende alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, alguns provenientes do assentamento e outros de localidades rurais próximas. Os princípios que orientam as práticas desenvolvidas na escola baseiam-se no diálogo, na pesquisa, na ética, na humanização, na interdisciplinaridade, na reflexão, na coletividade e na conscientização quanto ao meio ambiente. Vale frisar que a escola funciona em tempo integral com 9 horas diárias de trabalho pedagógico com 3 refeições servidas aos alunos.



Figura 1 – Mapa dos trabalhos de campo – 2017/02.

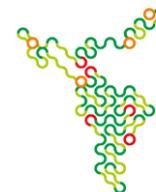


Fonte: IBGE.

O Instituto Educar está estabelecido no Assentamento Nossa Senhora Aparecida, originado da desapropriação da antiga Fazenda Annoni. O Instituto foi criado em 2005 através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), programa do governo federal que objetiva a formação dos assentados (cursos nível técnico e superior). Atualmente, o Instituto Educar mantém parceria com a UFSM, Universidade Federal da Fronteira Sul e Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Sertão. Tal parceria objetiva o intercâmbio de docentes e o aprimoramento acadêmico através do uso de laboratórios e equipamentos.

Um dos aspectos relevantes do Instituto Educar é que o mesmo trabalha a partir da concepção da Pedagogia da Alternância. Tal preceito firma-se na ideia de alternar tempos e lugares de aprendizado, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem ocorre ora na sala de aula ou no Instituto em regime de internato, ora na comunidade ou na propriedade familiar do estudante.

O segundo trabalho de campo teve o objetivo de compreender a luta por terra e igualdade social de um movimento que ainda está acampado. O referido acampamento foi visitado no dia 22 de



novembro de 2017 e está localizado nas margens da BR-290, entre os quilômetros 403 e 404, a cerca de 5 quilômetros do município de Santa Margarida do Sul.

O Acampamento Sepé Tiaraju nasceu em abril de 2017 e conta com 132 famílias cadastradas. O acampamento possui 11 setores autogeridos responsáveis por diferentes funções. O setor de infraestrutura, por exemplo, é encarregado por organizar as lonas e todo o material necessário para a manutenção do acampamento. Já o setor da juventude responsabiliza-se por discutir com os adolescentes temas atuais e polêmicos voltados a reforma agrária e ao MST.

Diante destes dois trabalhos de campo pode-se afirmar que o mesmo é um método de ensino e de aprendizagem que permite ao discente examinar, confirmar ou refutar as informações obtidas em sala de aula, através da observação e análise do local.

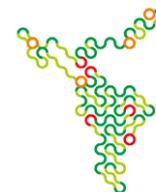
Assim, salienta-se que o trabalho de campo tem importância fundamental para o ensino por se considerar que é através dessa prática que se complementa e se fortalece a compreensão, por exemplo, das categorias de análise da geografia - espaço, paisagem, lugar, região e território - permitindo uma reflexão crítica da realidade vivenciada através da “prática andante de fazer geografia” (SILVA, 2002, p. 3).

Nessa perspectiva, o trabalho de campo desempenha a função ilustrativa, motivadora, treinadora, indutiva e investigativa (JUSTEN; CARNEIRO. 2009, p. 10).

Os trabalhos de campo realizados em 2017/02 foram verdadeiramente ilustrativos, pois visualizou-se vários conceitos estudados em sala de aula; foram motivadores pois instigaram a produção desse artigo, por exemplo; foram treinadores no sentido de orientar novas leituras e o aperfeiçoamento de um tema de estudo; as atividades foram indutivas já que a professora fez com que seguíssemos um roteiro pré-determinado para que alcançássemos o objetivo e, por fim, foram investigativas no momento em que toda a turma foi instigada a refletir e inferir sobre diversas questões, problemas e diferentes conceitos para a elaboração de hipóteses.

### **3. A SALA DE AULA E O CAMPO: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS**

Tanto a sala de aula como o trabalho de campo possuem as suas peculiaridades, suas potencialidades e suas limitações. O objetivo aqui é verificar possíveis interlocuções entre o que foi



visto nas atividades práticas e os conceitos oriundos dos movimentos sociais estudados em sala de aula.

Apesar de contextos diferentes, observou-se em ambos os trabalhos de campo que três expressões se repetiram com frequência nas falas dos líderes que dialogaram com o grupo de acadêmicos: território, igualdade social e educação do campo.

De início, nota-se que a gênese do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra está na luta por um território. Entende-se, diante disso, que o conceito de território formulado por Haesbaert abre portas para outras interpretações, uma vez que o mesmo afirma que

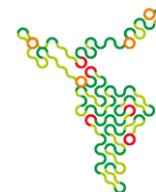
[...] o território e a territorialização devem ser trabalhados na multiplicidade de suas manifestações – que é também e, sobretudo, multiplicidade de poderes, neles incorporados através dos múltiplos agentes/sujeitos envolvidos. Assim, devemos primeiramente distinguir os territórios de acordo com os sujeitos que os constroem, sejam eles indivíduos, grupos sociais, o Estado, empresas, instituições como a Igreja etc. (2004, p.3)

Assim, vislumbra-se o território como um espaço carregado de subjetividade e construído a partir de uma escala de poder, onde diferentes agentes atuam e (re) criam novos espaços em novos tempos. Afirma-se que há subjetividade no território quando se concebe o mesmo tanto como resultado do processo histórico quanto a base material e social das ações humanas. Esse território é concatenado com as relações de poder já que o mesmo é formado por um campo de forças que atua/luta em um dado espaço delimitado.

Essa concepção territorial foi perfeitamente visualizada em Pontão, onde há uma relação consolidada de posse dos assentados nas terras, as quais décadas atrás foram desapropriadas. A escola visitada pode ser considerada outro exemplo de territorialização, já que a mesma fortalece a identidade do assentamento e a imagem do próprio MST.

Em Santa Margarida do Sul, se vê que há uma busca incessante pelo direito ao acesso à terra, pela obtenção de uma área para plantar, colher e viver. Enquanto no primeiro caso o território se mostra como algo relativamente estável, no último caso, a luta pelo território e o anseio pela igualdade social são externalizadas de forma mais clara e concreta.

Avançando no tema, vê-se que o desejo de todos os movimentos sociais é a igualdade. No caso do MST a busca pela justiça social advém da década de 1960, quando o campo brasileiro foi transformado em espaços de conflitos, fazendo com que houvesse um crescimento das desigualdades



socioeconômicas. Esse modelo de modernização conservou e incentivou a concentração da estrutura fundiária, intensificando a histórica luta pela terra. (FERNANDES, 1998, p. 1).

De acordo com os documentos que regulam o Movimento dos Sem Terra seus objetivos gerais vão ao encontro do anseio supracitado, uma vez que idealizam

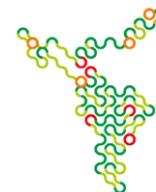
1 - Construir uma sociedade sem exploradores e onde o trabalho tem supremacia sobre o capital; 2 - A terra é um bem de todos e deve estar a serviço de toda a sociedade; 3 - Garantir trabalho a todos, com justa distribuição da terra, da renda e das riquezas; 4 - Buscar permanentemente a justiça social e a igualdade de direitos econômicos, políticos, sociais e culturais; 5 - Difundir os valores humanistas e socialistas nas relações sociais; 6 - Combater todas as formas de discriminação social e buscar a participação igualitária da mulher. (1995, p. 29).

Em ambos os trabalho de campo observou-se que luta a pela igualdade social é perene e não é facilmente abalada por situações econômicas, políticas, culturais ou sociais adversas. Foi interessante perceber que mesmo em um local onde as famílias já estão bem instaladas, com uma renda fixa e um bom emprego, como é o caso visto em Pontão, a luta por um mundo mais justo, mais equilibrado e mais sustentável perdura.

No caso do acampamento Sepé Tiaraju de Santa Margarida do Sul, o esforço em prol da igualdade social é marcada, primeiramente, por estudos teóricos, onde todos os acampados recebem, por exemplo, formação periódica sobre a história do movimento e informações acerca da economia e política mundial. Posteriormente, são realizadas ações enérgicas com o objetivo de mostrar à sociedade o movimento, os seus anseios, propósitos e dificuldades. Citam-se como exemplos de ações realizadas pelo MST o trancamento da rodovia em alguns momentos e períodos, reuniões com líderes municipais e estaduais, encontros e místicas de formação e capacitação de novos membros.

Nesse sentido, constata-se que uma das alternativas para alcançar a tão almejada igualdade social é a utilização da educação do campo como meio de sensibilização e força frente aos desafios econômicos e coletivos que ora se apresentam. Assim, a educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional das pessoas que trabalham e vivem no/do campo.

A luta pela educação do campo não se traduz somente em criar e fazer funcionar escolas para formar pessoas letradas. A ideia é construir uma organização pedagógica e curricular com o



protagonismo dos sujeitos, articulada a um projeto de classe que tem nas lutas do campo a sua referência e a sua estrutura base.

Assim, fica claro a diferença que há entre educação do campo e escola rural. Enquanto a primeira fundamenta-se nas lutas dos movimentos sociais, a segunda se consolida como uma escola idêntica a existente no urbano, só que no caso desta, a mesma encontra-se no rural. No trabalho de campo até Pontão, observou-se que a escola Escola de Ensino Fundamental 29 de Outubro possui vários alunos do assentamento, e possui o viés pedagógico calcado na educação do campo. Da mesma forma, verifica-se que toda a proposta técnica-pedagógica do Instituto Educar permeia a ideologia apresentada pelo Movimento dos Sem Terra e as diversas lutas do movimento social.

Enquanto isso, no trabalho de campo realizado até o acampamento de Santa Margarida do Sul há nitidamente uma precariedade no que tange a educação de modo geral. Tal debilidade se deve a dois fatores principais: o primeiro, diz respeito ao tempo curto do acampamento, ou seja, são poucos meses de luta naquele espaço, o que justifica a não implantação de uma escola com tal pedagogia. O segundo fator, refere-se a falta de repasse do governo federal de verbas destinadas a educação e alimentação nos últimos dois meses. Atualmente, as 93 crianças do acampamento estudam em escolas urbanas de Santa Margarida do Sul e de São Gabriel.

No que tange as questões estudadas em sala de aula e visualizadas nos dois trabalhos de campo, percebe-se várias aproximações e acréscimos. Tais características apenas reforçam a importância e a necessidade dos estudos em sala de aula com a complementação de observações realizadas *in loco*.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pensar a pós-graduação hoje requer um esforço teórico e metodológico que extrapola as legislações, tanto a nível federal, quanto a nível institucional. Atualmente, os programas de *stricto sensu* precisam dar conta dos conteúdos, dos conceitos, da ciência, sem deixar de trabalhar assuntos que venham das inquietações da sociedade, que nascem dos anseios e angustias dos estudantes, que perpassam a graduação e chegam, por exemplo, até o doutorado.



Uma das estratégias experienciadas pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSM na disciplina intitulada Movimentos Sociais e Educação foi aliar a teoria da sala de aula com a prática de dois trabalhos de campo em realidades tão parecidas e tão diferentes ao mesmo tempo.

Enquanto muitos docentes acabam fragmentando o ensino e trazendo uma abordagem pedagógica muitas vezes desconectada da realidade do acadêmico, outros possuem uma preocupação quanto a aplicação e visualização de conteúdos curriculares, objetivando a formação integral dos mesmos.

As atividades realizadas na disciplina Movimentos Sociais e Educação vem ao encontro da ideia em que a teoria aliada a prática torna-se um processo de integração entre docente, discente, saberes e vivências, além de ser vista como um elemento intrínseco de uma educação crítica. Além disso, ficou claro a importância do trabalho de campo no momento em que este envolveu o conhecimento científico e juntamente com empírico, fazendo com que a tradicional fragmentação do ensino fosse superada e a busca por uma educação essencialmente transformadora se processasse realmente efetivada.

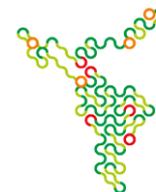
## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JUSTEN, Rosangela. CARNEIRO, Celso Dal Ré. Importância dos trabalhos de campo na disciplina geografia: um olhar sobre a prática escolar em Ponta Grossa (PR). In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 10., 2009, Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre: AGB, 2009. Disponível em: <[http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20\(64\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20(64).pdf)>. Acesso em: dezembro 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A territorialização do MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - Brasil. **Revista Nera**: núcleo de estudos, pesquisas e projetos de reforma agrária, São Paulo, n. 1, p. 1-44, 2004. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1495/1461>>. Acesso em: dezembro 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.18, p. 108-154, 2001.

HAESBAERT, Rogério. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. **PET Geo**, Porto Alegre, Setembro de 2004. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>>. Acesso em: dezembro 2017.



MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA. Como fazemos a escola de educação fundamental - MST. **Caderno de Educação**, São Paulo, n.9, v.1, p. 1-50, 1999.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA. Programa de Reforma Agrária. **Cadernos de Formação nº 23**. São Paulo: MST, 1995.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA. Disponível em: <[http://w3.ufsm.br/ppggeo/index.php?option=com\\_content&view=article&id=30&Itemid=148](http://w3.ufsm.br/ppggeo/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=148)>. Acesso em: dezembro 2017.

PDI - PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2016-2026. Santa Maria, 2016. Disponível em: <<http://pdi.ufsm.br/images/DocPDI/00-DocumentoPDI-TextoBaseCONSU.pdf>>. Acesso em: dezembro 2017.

SILVA, Ana Maria Radaelli da. Trabalho de Campo: prática andante de fazer Geografia. **GEOUERJ**, Rio de Janeiro, nº 11, p. 61-74, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Resolução n. 015/2014. **Regimento geral da Pós-Graduação *stricto sensu* e *lato sensu* da UFSM**. Santa Maria, 2014. Disponível em: <[http://coral.ufsm.br/ppgenf/images/Regulamentos/Regimento\\_da\\_Pos\\_Graduacao\\_2014.pdf](http://coral.ufsm.br/ppgenf/images/Regulamentos/Regimento_da_Pos_Graduacao_2014.pdf)>. Acesso em: dezembro de 2017.



## A PÓS-GRADUAÇÃO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

Antonia Dalva França-Carvalho <sup>1</sup>  
Raimunda Alves Melo <sup>2</sup>

**Resumo:** A formação de professores vem sendo apontada por pesquisadores como um dos eixos fundamentais para a profissionalização do corpo docente e melhoria da qualidade da educação nas instituições de ensino superior. Neste nível de ensino, à docência não se limita apenas ao desenvolvimento das atividades em sala de aula, mas inclui também, as atividades de pesquisa. Partindo do princípio de que os estudos de mestrado e doutorado são espaços privilegiados para a formação do professor/pesquisador, este trabalho discute a pós-graduação como necessidade formativa para o professor do ensino superior. A discussão central, partiu do seguinte problema: Por que a pós-graduação é uma necessidade formativa para o professor do ensino superior? O direcionamento metodológico inclui-se na vertente da pesquisa qualitativa, através do método bibliográfico. O resultado aponta que os estudos de pós-graduação têm sido apontados como de fundamental importância para os professores do ensino superior, pois contribuem para: a) a produção do conhecimento científico sobre a área de atuação, possibilitando a reconfiguração tanto dos processos formativos, quanto da prática educativa no ensino superior; b) a formação do professor pesquisador, permitindo ampliar as fronteiras da sua área de conhecimento, fazendo com que a profissão se desenvolva e contribua para a melhoria da educação; c) a constituição da prática e dos saberes docentes, pois a diversidade de atividades e experiências formativas desenvolvidas em âmbito da pós-graduação contribui para (re) configuração profissional.

**Palavras-chave:** Pós-graduação. Ensino superior. Formação docente

**Abstract:** The training of teachers has been pointed to by researchers as one of the fundamental axes for the professionalization of faculty and improving the quality of education in higher education institutions. At this level of teaching, teaching not only the development of classroom activities, but also includes research activities. Assuming that the master's and doctoral studies are privileged spaces for the formation of the professor/researcher, this paper discusses the graduate as need for teacher training in higher education. The central discussion, left the following problem: why graduate school is a necessity for teacher training in higher education? The methodology includes targeting in terms of qualitative research, bibliographic method. The result shows that the postgraduate studies have been singled out as crucial for teachers in higher education, because they contribute to: a) the production of scientific knowledge about the area, enabling the reconfiguration both the formative processes, and educational practice in higher education; b) the formation of the teacher researcher, allowing to expand the boundaries of your area of knowledge, making the profession develops and contributes to the improvement of education; c) the Constitution and practice of knowledge teachers,

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. E-mail: adalc@uol.com.br

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br



because the diversity of activities and training experiences developed in the graduate contributes to (re) Professional configuration.

**Keywords:** Postgraduate studies. Higher education. Teacher education

## **1 Considerações Iniciais**

No século XXI, temos observado aceleradas mudanças provocadas pelos avanços nas tecnologias, nos meios de comunicação, na economia, na sociedade, no mundo do trabalho, impactando, com bastante força, às instituições de educação básica e superior e ampliando os desafios de torná-las espaços de aprendizagens significativas e de formação para a vida.

Essas mudanças exigem cada vez mais respostas das instituições de ensino, seja no âmbito de formar cidadãos capazes de conviver harmonicamente consigo mesmo, com os outros e com o meio ambiente, seja no âmbito da formação de profissionais para atender as diferentes necessidades sociais. Assim, à medida que as sociedades se modernizam, aumenta a demanda por professores das diversas áreas de conhecimento, que precisam ser/estar cada vez mais formados para acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea, bem como, contribuir para as mudanças necessárias à sobrevivência humana, via processos formativos.

No ensino superior, tem se observado o aumento significativo do número de matrículas, possibilitando o acesso de categorias menos representativas, como mulheres, minorias étnicas e estudantes de famílias de baixa renda ou de áreas rurais (SOARES; CUNHA, 2010). Essa ampliação do acesso, bem como as aceleradas mudanças econômicas e sociais, trazem para o seio das instituições de ensino superior, novos desafios para os docentes.

Nesse cenário, o professor do ensino superior é desafiado a deixar de ser o porta-voz inquestionável do saber assumido historicamente, por meio dos métodos tradicionais de ensino para assumir um papel de mediador entre a compreensão cultural dos estudantes e as informações disponíveis (SOARES; CUNHA, 2010). Assim, na medida em as transformações ocorridas na sociedade contemporânea ampliam as exigências da educação e do papel do professor, é necessário também, oferecer condições de trabalho, formação sólida e contínua, para que os mesmos possam desenvolver com êxito o seu trabalho e contribuir para a melhoria da qualidade da educação.



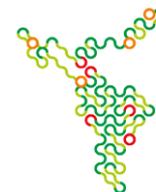
É nesse contexto, que as políticas de formação de professores assumem papel de destaque, pois pelo valor atribuído a esse profissional, como um dos principais agentes capazes de materializar as ações que se destinam a melhorar a qualidade da educação, sua formação passou a ser considerada uma ação estratégica. Na verdade, a formação de professores vem sendo apontada por pesquisadores (BRITO 2011; FORMOSINHO 2010; GARCIA 1999) como um dos eixos fundamentais para a profissionalização do corpo docente e melhoria da qualidade da educação nas instituições de ensino superior. Neste nível de ensino, a docência não se limita apenas ao desenvolvimento das atividades em sala de aula, mas inclui também, as atividades de pesquisa e extensão.

Estudos realizados por vários pesquisadores apontam que, no Brasil, o professor do ensino superior “constrói sua identidade docente, predominantemente, a partir das vivências familiares, dos modelos de antigos professores, da própria experiência autodidata, das trocas entre colegas” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 580). Dessa forma, fica evidente a necessidade de programas institucionais de formação continuada, cujo objetivo se volte para a promoção do desenvolvimento profissional e melhoria da qualidade da educação nas instituições de ensino superior.

Como parte das iniciativas que visam a superação desses desafios, a pós-graduação tem sido apontada como espaço ideal para a formação do docente universitário. A propósito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, reza que a “preparação do professor para o ensino superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996, p.23).

Não é o nosso propósito, neste estudo, defender os cursos de pós-graduação *stricto sensu* como únicos ou exclusivos espaços de formação continuada para professores do ensino superior, nem tão pouco, defender que a pós-graduação atenda a todas as demandas formativas desses profissionais. O que defendemos é que, por seu caráter investigativo, os estudos realizados em âmbito dos cursos de mestrado e doutorado possibilitam o fortalecimento da docência centrada na pesquisa, ampliam conhecimentos na área de atuação (saberes e fazeres docentes), proporcionam o desenvolvimento profissional e a maturidade na carreira para enfrentar novos desafios.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo promover uma discussão sobre a pós-graduação como espaço relevante para a formação do professor do ensino superior. O artigo em referência, decorre de estudos realizados durante as aulas da Disciplina: “Introdução ao Doutorado”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), cuja discussão



central partiu do seguinte problema: Porque a pós-graduação é uma necessidade formativa para o professor do Ensino Superior? Objetivando respondê-la, realizamos pesquisa bibliográfica, utilizando o método de revisão integrativa.

Investigar a pós-graduação como necessidade formativa para o professor do ensino superior é relevante, pois contribui com a produção de conhecimentos e reflexões teóricas sobre processos formativos desenvolvidos nesse nível de ensino, possibilitando aos leitores e pesquisadores, conhecimentos sobre as especificidades da docência e formação do professor universitário.

Partindo dessas considerações introdutórias e, feita a contextualização do objeto de estudo, apresentamos na próxima seção, esclarecimentos sobre a metodologia empregada nesta pesquisa, seguida de análise da literatura.

## **2 Pós-graduação como espaço de formação continuada para professores do ensino superior: o que mostram as pesquisas?**

A análise da literatura, aqui apresentada, foi realizada por meio de revisão integrativa. Este método de pesquisa é caracterizado pela avaliação crítica e síntese das evidências disponíveis do tema investigado. Tem como objetivo reunir e sintetizar resultados de pesquisas sobre um determinado tema, de forma sistemática e ordenada, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento investigado (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

Tendo como referência as orientações das referidas autoras, realizamos o trabalho de análise e avaliação dos artigos, por meio das seguintes etapas: a) *identificação do tema e das questões da pesquisa* (etapa apresentada na introdução deste trabalho); b) *estabelecimento de critérios para a inclusão e exclusão de estudos/amostragem ou busca na literatura*. Utilizamos como critério a escolha de artigos estudados durante as aulas da Disciplina “Introdução ao Doutorado” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI; c) *Definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados*. Neste aspecto, decidimos pela síntese dos conhecimentos que tratam sobre a pós-graduação como espaço de formação continuada para professores do ensino superior; d) *avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa*. Esta etapa foi realizada logo após a leitura analítica de cada um dos artigos; e) *interpretação dos resultados*; f) *apresentação da revisão/síntese do conhecimento*. As duas últimas etapas encontram-se detalhadas



na seção: Pós-graduação no Brasil e suas contribuições para a formação do professor do ensino superior.

O primeiro artigo analisado: *Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento*, cuja autoria pertence ao Professor Antônio Joaquim Severino, contempla discussões sobre a pós-graduação brasileira, enfatizando sua natureza como lugar de produção de conhecimento e qualificação de profissionais das diversas áreas do conhecimento, explicitando as exigências epistemológicas, metodológicas e técnicas dos processos investigativos, bem como o papel e os resultados das pesquisas de pós-graduação.

O segundo artigo: *Do senso comum à ciência da educação: o lugar estratégico da pós-graduação*, de autoria do Professor Dermeval Saviani trata, a priori, sobre o lugar estratégico da pós-graduação na constituição da ciência da educação, destacando as possibilidades e as condições que deverão ser preenchidas para que a pós-graduação em educação se constitua como unidade de pesquisa, capaz de produzir investigações especificamente educacionais, as quais preencham as exigências da produção científica.

O terceiro artigo, intitulado: *A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre política educacional: os contornos da constituição de em campo acadêmico*, das autoras Ana Lúcia Felix dos Santos e Janete Maria Lins de Azevedo, analisa a trajetória da pós-graduação brasileira e a inserção e evolução da pesquisa educacional no interior desse processo. Este estudo aponta para os cursos de mestrado e doutorado como lugares privilegiados para a produção do conhecimento, bem como, a relevância da política educacional como tema de pesquisa.

O quarto artigo, denominado: *Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação acadêmica universitária?*, escrito pelas pesquisadoras Sandra Regina Soares e Maria Isabel da Cunha, contempla discussões sobre como os programas de pós-graduação da área de educação acolhem docentes com formação em campos distintos e se as questões da docência na educação superior fazem parte das preocupações desses programas. Segundo as autoras, as representações de docência universitária compartilhada pelos participantes da pesquisa vincula o ensino à pesquisa e secundarizam os saberes pedagógicos necessários à docência universitária.

O quinto e último trabalho analisado, foi o Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020 (Parte I), cujos capítulos foram construídos a partir de documentos referência, elaborados por membros das Comissões e das Diretorias da CAPES, além de outros convidados. Trata-se de um



documento norteador das políticas de pós-graduação, contemplando diretrizes utilizadas como referências pelos vários setores da sociedade brasileira, visando o desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação do Brasil. A leitura desse trabalho foi relevante para que pudéssemos compreender os caminhos percorridos pelas políticas de pós-graduação no Brasil, bem como seus desafios e perspectivas.

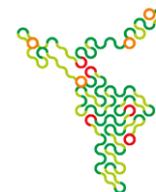
Além desses cinco trabalhos mencionados, apresentamos, a seguir, argumentos embasamos teoricamente, em autores como: André (2006), Brito (2011), Escorsin; Gisi (2008), Freire (2013), Gati (2007), entre outros.

### **3 Pós-graduação no Brasil e suas contribuições para a formação do professor do ensino superior**

Compreende-se como pós-graduação, os estudos que são realizados após a graduação. No Brasil, esses estudos são classificados em dois grupos, a saber, a *pós-graduação lato sensu*, que se constitui em uma espécie de prolongamento da graduação, por meio de estudos de especialização, visando o aperfeiçoamento da formação profissional básica e a pós-graduação *stricto sensu*, organizada em forma de mestrado e doutorado, voltados para a formação acadêmica, traduzida especificamente, no objetivo da formação de pesquisadores (SAVIANI, 2013).

De acordo com o autor supracitado, para promover a formação de pesquisadores, em nosso país, a pós-graduação foi estruturada em dois níveis: o mestrado e o doutorado – “o primeiro entendido como iniciação e o segundo como consolidação do processo de formação do pesquisador” (2013, p. 33). Neste trabalho, tratamos especificamente sobre a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e suas contribuições para a formação de professores do ensino superior.

Pesquisa realizada por Severino (2013) aponta que a pós-graduação no Brasil, ao longo de seus quarenta anos, vem contribuindo significativamente para o melhor conhecimento dos diversos aspectos da realidade brasileira, bem como para a qualificação de uma quantidade expressiva de profissionais dos diversos campos de atividades, “formando um quadro de especialistas, cuja atuação competente se faz marcante no âmbito teórico e prático de todas as áreas do conhecimento ao mesmo tempo em que tem respondido por significativo acúmulo de resultados da ciência em sua égide” (SEVERINO, 2013, p. 40).



No tocante da educação, Gatti (2007) no texto: “*A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações*”, suscita importantes reflexões sobre a trajetória histórica das pesquisas educacionais em nosso país, enfocando seus avanços e desafios. Evidencia que a implantação de Programas de Mestrado e Doutorado nos anos 60, do século XX, foi um marco histórico, pois proporcionou desenvolvimento acelerado da pesquisa, de modo que, o contínuo crescimento dos cursos de pós-graduação resultou, na década de 90, em uma grande diversificação dos trabalhos, tanto em relação às temáticas, como na forma de abordagem e a consolidação de grupos de estudo em diversas áreas como: alfabetização e linguagem, aprendizagem escolar, formação de professores, currículo, entre outros,

Tendo como elemento definidor a pesquisa, a pós-graduação *stricto sensu* realiza importante contribuição para a formação do professor do ensino superior, isso porque a produção do conhecimento recorrente do desenvolvimento da pesquisa interfere e afeta o perfil da profissão correspondente. Tal fato é possível quando o curso de pós-graduação, diante dos resultados das pesquisas, ajusta seus processos formativos às mudanças operadas no perfil da formação de professores. A este respeito, comporta citar Saviani (2013), ao referir que os programas de pós-graduação *strictu sensu* são importantes não apenas em razão da necessidade de assimilação dos procedimentos e resultados da pesquisa, mas também, pelo próprio avanço do conhecimento, o desenvolvimento de pesquisas numa determinada área, no caso específico deste estudo, a formação de professores.

O foco na pesquisa, segundo Saviani (2013), parte do princípio de que o aprimoramento proporcionado pela pós-graduação passará necessariamente, por uma prática efetiva da pesquisa científica. “Aliás é preparando o bom pesquisador que se prepara o bom professor universitário ou qualquer outro profissional” (2013, p. 41). Nesse caso, a pós-graduação contribui para necessidades formativas de professores do ensino superior, na medida em que produz conhecimentos educacionais relevantes para a formação e a prática docente, como também, forma o professor como um pesquisador das problemáticas educacionais e propositor de soluções para o enfrentamento das mesmas.

Para André (2006, p. 223), a formação do professor pesquisador pode ser uma das possibilidades para melhorar a educação, pois a pesquisa contribui para que o “sujeito-professor seja capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades,



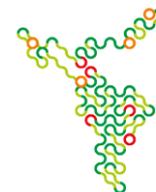
atitudes, relações) que o ajude a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas”.

Dessa forma, ao utilizar a pesquisa enquanto ferramenta que possibilita ao professor do ensino superior uma leitura crítica dos processos formativos, da prática docente, bem como, da identificação de caminhos para a superação de suas dificuldades, o professor universitário se sente menos dependente do poder sociopolítico e econômico e mais livre para tomar suas próprias decisões. Assim, além da produção do conhecimento científico na área específica o que está em jogo é a formação de um profissional com conhecimentos e capacidade de intervenção em seu ambiente de trabalho.

Segundo Escorsin; Gisi (2008, p. 3550), “o professor do ensino superior é um especialista do mais alto nível numa ciência, o que implica na capacidade e no hábito de investigação que lhe permita ampliar as fronteiras da sua área do saber”. Dessa forma, a docência no ensino superior não se limita apenas ao desenvolvimento das atividades em sala de aula, mas inclui também as atividades de pesquisa, pois é ela que faz com que uma profissão se desenvolva, como também é ela que contribui para uma educação de qualidade.

Soares; Cunha (2010, p. 587) corroboram afirmando que o professor do ensino superior, além da docência é convidado a assumir outras importantes demandas, como a realização de pesquisas. “A importância da função investigativa se sustenta na ideia de que a universidade, para dar conta do seu perfil acadêmico, precisa estar alicerçada em uma forte tradição investigativa”. Ora, se a pesquisa é um dos eixos da educação superior supõe afirmar, que a formação do professor pesquisador se constitui em um importante aspecto desse processo, e ao focar na pesquisa, a pós-graduação atende a contento a esta demanda.

Contudo, ressaltamos que a produção do conhecimento científico e a formação do pesquisador são apenas duas das contribuições da pós-graduação para a formação do professor do ensino superior. Uma análise da política de pós-graduação no Brasil evidencia que os Planos Nacionais de Pós-graduação, com poucas exceções, destacam entre seus objetivos, a formação qualificada de professores para atender à expansão do ensino superior em quantidade e qualidade (BRASIL, 2010). Nesse sentido, a pós-graduação é também uma condição basilar para a ampliação do acesso ao ensino superior, devendo proporcionar aos cursistas, processos formativos comprometidos com a formação do pesquisador, mas também, com a docência universitária.



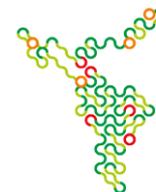
Nesse aspecto, ressaltamos que as atividades desenvolvidas nos cursos de pós-graduação se realizam por meio de um processo amplo, que envolve diferentes experiências e espaços de formação, ultrapassando os muros das universidades e as atividades curriculares básicas. A esse respeito, Severino (2013, p. 51) afirma que as experiências formativas são expandidas por meio da “participação em eventos de diferentes natureza: congressos, seminários, simpósios, com a produção e apresentação de trabalhos parciais, que tenham alguma relação com suas investigações”. Soma-se a isso, o fato do pós-graduando ser acompanhado e orientado por um educador, que estabelece com ele, uma relação de trabalho conjunto, em que ambos têm a oportunidades de crescer profissionalmente.

Então, se a constituição da prática e dos saberes docentes ocorre por meio de um processo dinâmico de construção de significados referentes à educação, ao ensino e a aprendizagem, oriundos do estudo das teorias, e também, das vivências cotidianas na sala de aula, nos processos formativos, no convívio com seus pares (BRITO, 2011), compreendemos desse modo, que as diferentes experiências formativas desenvolvidas em âmbito da pós-graduação, envolvendo todo o seu currículo, contribuem significativamente para que a prática e os saberes docentes sejam ressignificados.

Neste sentido, Garcia (1999) afirma que a formação de professores, é um campo de conhecimentos, verificações de teorias e práticas, que examina os processos por meio dos quais os professores se implicam, individualmente ou em grupo, em experiências de aprendizagens, adquirindo ou melhorando seus conhecimentos, enriquecendo suas capacidades e disposições; permitindo, deste modo, a ampliação do conhecimento profissional.

Freire (2013) na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*, apresenta importantes reflexões sobre os saberes necessários aos professores. Saberes estes, que consideramos que devam ser princípios norteadores dos processos de formação continuada de professores do ensino superior. São eles:

- Reflexão crítica sobre a prática: a prática docente crítica implica em pensar certo e envolve um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer;
- Criticidade: qualidade da prática docente, movida pela curiosidade epistemológica diante do mundo e que instiga a curiosidade do professor sobre o seu fazer docente;



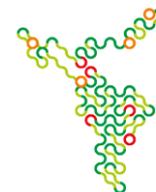
- Rigorosidade metódica: a prática docente deve estimular a capacidade crítica dos educandos para que estes participem como reais sujeitos na (re) construção do saber ensinado;
- Pesquisa: a pesquisa é parte inerente ao ensino, e por isso, o professor deve se assumir como um pesquisador de sua prática;
- Estética e ética: por dispor de um exercício educativo e de um caráter formador, a prática docente deve ser permeada pela estética e a ética;
- Aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação: disponibilidade docente em aceitar o ser humano, a diversidade e as constantes mudanças que emergem dos contextos sociais e educacionais.

A prática educativa proposta por Freire (2013), compõe-se de saberes que são desenvolvidos por intermédio de reflexões críticas, motivadas pela curiosidade epistemológica, rigorosidade metódica na (re) construção dos conhecimentos. Para o autor, a pesquisa é parte essencial do trabalho do educador, cabendo a ele, a responsabilidade pelo desenvolvimento de uma prática ética, formadora, coerente, testemunhal e respeitadora dos diferentes saberes, identidades e diversidades culturais.

Assim, os estudos realizados na pós-graduação possibilitam o fortalecimento da docência centrada na pesquisa, ampliam conhecimentos na área de atuação (saberes e fazeres docentes), proporcionam do desenvolvimento profissional e a maturidade na carreira, preparando o profissional para enfrentar novos desafios.

#### **4 Considerações inconclusivas**

Os fenômenos modernos da escola para todos e da rápida evolução dos conhecimentos e da tecnologia, juntamente com o fenômeno pós-moderno, da construção da economia global mundializada e multicultural, promoveram a necessidade de uma formação contínua e de qualidade, sobretudo para os profissionais que atuam na área da educação. No Brasil, com a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação - 9.394/96 (LDB), publicada em dezembro de 1996, a área da formação de professores passou a se configurar como um dos temas mais discutidos no âmbito das pesquisas e das políticas educacionais, de modo que, atualmente, é considerada um dos principais eixos para uma educação de qualidade.



O fato é que, pelo valor atribuído ao professor, como um dos principais sujeitos capazes de materializar as ações que se destinam a melhorar a qualidade da educação, sua formação passou a ser considerada uma ação estratégica. Essa crença, fundamenta-se na concepção de que a formação de professores pode provocar transformações nas orientações dos sistemas educativos, na cultura escolar, nas reformas e métodos de ensino, e consequentemente, no desenvolvimento profissional.

Nesse cenário de mudanças, à docência universitária torna-se cada vez mais uma atividade complexa e desafiadora, que exige do professor uma constante disposição para aprender, inovar, questionar e investigar sobre como e por que ensinar. A docência nesse nível de ensino, constitui-se num conjunto de atividades que o professor tem que realizar para assegurar a aprendizagem do aluno. Dentro deste conjunto, encontra-se a ação de investigar e é através da investigação, que o professor universitário aprofunda conhecimento numa área específica de estudos, amplia seus conhecimentos na área de atuação e promove seu desenvolvimento profissional.

Em resposta a questão: Porque a pós-graduação é uma necessidade formativa para o professor do Ensino Superior? Respondemos: os estudos de pós-graduação têm sido apontados como de fundamental importância para os professores do ensino superior, pois contribuem para:

- a) a produção do conhecimento científico sobre a área de atuação, possibilitando a reconfiguração tanto dos processos formativos, quanto da prática educativa no ensino superior;
- b) a formação do professor pesquisador, permitindo ampliar as fronteiras da sua área de conhecimento, fazendo com que a profissão se desenvolva e contribua para a melhoria da educação;
- c) a constituição da prática e dos saberes docentes, pois a diversidade de atividades e experiências formativas desenvolvidas em âmbito da pós-graduação contribui para (re) configuração profissional.

## 5 Referências

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 55-69.

BRITO, A. E. A formação inicial como processo constitutivo de aprendizagens e de saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; LIMA, M. da G. S. B. (Orgs.). **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos**. Teresina: Ed. UFPI, 2011. p. 17-31.



ESCORSIN, A. P.; GISI, M. L. **Formação continuada do professor universitário**. 2008.

Disponível em: < [www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/94\\_56.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/94_56.pdf) > . Acesso em 25 jun. 2016.

FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa de ensino**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

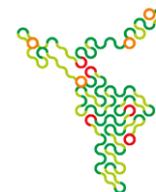
GATTI, B. A. **A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. de C. P; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, Brasil, n. 17(4), p. 758-764, 2008.

SAVIANI, D. Do senso comum à ciência da educação: o lugar estratégico da pós-graduação. In: SILVA, Alex Sander da.; SILVA, Ilton Benini da.; ORTIGARA, Vidalci. (Orgs.). **Educação, pesquisa e produção de conhecimento: abordagens contemporâneas**. Criciúma, SC: Ed. UNESC, 2013.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: O processo de produção e sistematização do conhecimento. In: SILVA, Alex Sander da.; SILVA, Ilton Benini da.; ORTIGARA, Vidalci. (Orgs.). **Educação, pesquisa e produção de conhecimento: abordagens contemporâneas**. Criciúma, SC: Ed. UNESC, 2013.

SOARES, S.R.; CUNHA, M.I. da. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **RBPG**, Brasília, v.7, n. 14, p. 577 – 604, dezembro de 2010. Disponível em: < <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/18/14> >. Acesso em: 25 jun. 2016.



## **PROGRAMA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA SUBPROJETO GEOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA.**

Andréa Rabelo Marcelino<sup>1</sup>  
Simone da Silva Carvalho<sup>2</sup>  
Susane C. Waschineweski<sup>3</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo apresentar as experiências vivenciada no Programa de iniciação a docência PIBID no subprojeto Geografia na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), com a proposta de trabalho utilizando-se projetos de pesquisa, os quais analisamos os pontos positivos e as dificuldades encontradas ao longo desse percurso. O Subprojeto de Geografia iniciou suas ações nas escolas da rede municipal de ensino, no de 2014 e a experiência de trabalho em sala de aula aqui apresentados, ocorreram no decorrer do ano de 2017 em duas escolas do município de Criciúma – SC.

**Palavras Chave:** PIBID. GEOGRAFIA. APRENDIZAGEM. EXPERIÊNCIA.

## **PROGRAM OF INITIATION TO TEACHING SUBPROJECT GEOGRAPHY: AN EXPERIENCE IN A CLASSROOM.**

**Astract:** his paper aims to present the experiences of the PIBID teaching initiation program in the Geography subproject at the University of Extremo Sul Catarinense (UNESC), with the proposal of work using research projects, which analyze the strengths and difficulties along this route. The Subproject of Geography began its actions in the schools of the municipal network of education, in 2014 and the classroom work experience presented here, occurred in the course of 2017 in two schools in the municipality of Criciúma - SC.

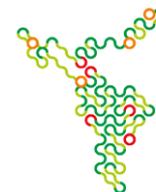
**Keywords:** PIBID. GEOGRAPHY. LEARNING. EXPERIENCE.

---

<sup>1</sup> Professora coordenadora do PIBID no subprojeto de Geografia, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Geografia (UNESC), [armarcelino@unesc.net](mailto:armarcelino@unesc.net).

<sup>2</sup> Professora supervisora do subprojeto do PIBID Geografia. Na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), [monegeografia.2010@gmail.com](mailto:monegeografia.2010@gmail.com).

<sup>3</sup> Professora supervisora do subprojeto do PIBID Geografia. Na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), [sucosta@unesc.net](mailto:sucosta@unesc.net).



## **1. Introdução**

A formação docente atualmente exige dos profissionais da educação cada vez mais a ampliação de seus conhecimentos, caracterizados em sua constante formação. Os desafios contemporâneos requerem dos professores além da sua tradicional atividade de alfabetizar e conduzir o conhecimento, que os mesmos consigam fazer seus alunos pensarem de maneira autônoma, despertando neles criticidade em relação às informações que eles têm acesso.

Assim, inúmeras instituições de ensino superior vêm facilitando em suas formações docentes capacitações, implementando cursos de extensão e pesquisa, programas de aperfeiçoamento que auxiliam os futuros professores a suprirem esta demanda que se requer no campo educacional. Dentre estes exemplos citados está o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, programa criado pelo Governo Federal.

A criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, tornou-se um importante incentivo para uma melhoria na formação de professores capacitados no Brasil, favorecendo aos acadêmicos bolsistas deste a participação em projetos, praticar novos métodos pedagógicos e exercitarem antecipadamente sua prática docente durante a graduação, antes mesmo da experiência estágio supervisionado. Esta iniciativa foi um grande passo para o fortalecimento das licenciaturas e do processo de ensino aprendizagem nas escolas e na universidade.

Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob a orientação de um professor do curso de Licenciatura e de um professor da escola parceira. Assim, garante-se a inserção do/a acadêmico/a no espaço escolar com a orientação do/a professor/a da universidade e a supervisão do/a professor/a supervisor/a na escola.

O Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Geografia da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) teve início de suas atividades em março de 2014, juntamente com outros cursos de Licenciatura da instituição como: História, Artes, Letras, Pedagogia, Educação Física, Ciências Biológicas, Matemática e Interdisciplinar.

A partir de todos esses subprojetos que estão sendo trabalhado nas escolas e na universidade, que se constituíram num grande desafio, uma nova história vem sendo construída nas licenciaturas da UNESC, trazendo momentos de reflexão, desafios e inovações para formação dos futuros professores/as de todos esses cursos.



Neste contexto Tardif (2007) salienta que a “prática docente mobiliza saberes” e nós que participamos do PIBID, percebemos o quanto este programa vem mobilizando saberes nos cursos de licenciatura, principalmente no subprojeto de Geografia na qual fazemos parte, envolvendo ensino, pesquisa e extensão, tendo como ponto de partida as escolas, integrando o Ensino Superior e a Educação Básica. Logo neste trabalho, percebemos uma parceria junto às escolas e a Universidade onde se faz presente a relação entre teoria e prática despertando, construindo e reconfigurando o fazer e a aprendizagem docente.

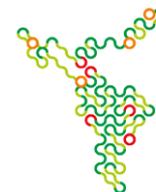
Atualmente no mundo contemporâneo, percebemos em nossas escolas que os alunos leem muito, porém uma leitura rápida e com muitas informações, deixando de fazer a leitura de uma obra/livro. Logo, são alunos que apresentam dificuldades para se expressarem através na escrita de seus registros. São alunos que apresentam pouco tempo de concentração e adaptam-se rápido as tecnologias demonstrando muita criatividade, porém, são desorganizados e possuem muitos questionamentos para compreensão deste modelo de sociedade atual.

Assim sendo, é fundamental parar para pensar a educação e perceber como fazer para auxiliar esse novo cidadão do mundo contemporâneo. Como a escola pode possibilitar essa construção de consciência para entender que podemos compreender o mundo através da sua observação.

Este artigo tem por objetivo demonstrar o importante papel do PIBID nas aulas de Geografia, e sua contribuição na formação docente dos acadêmicos desta licenciatura. O trabalho será embasado em literaturas sobre os desafios da iniciação à docência e a importância do PIBID como programa institucional e as experiências de sala de aula, realizadas com alunos do Ensino Fundamental II, em duas escolas do município de Criciúma/SC.

## **1. OS DESAFIOS DA INICIAÇÃO A DOCÊNCIA E A IMPORTÂNCIA DO PIBID COMO PROGRAMA INSTITUCIONAL**

Os desafios que se apresentam cotidianamente no campo educacional e sobretudo aos professores/as são enormes e para entender essa complexidade que é o espaço escolar com muitos questionamentos e dúvidas, se faz necessário pensar novas práticas, sobretudo no campo do ensino de Geografia, que se modificou muito ao longo do passar do tempo.



A Geografia vista muitas vezes como ensino enfadonho, de mera memorização de países, cidades e capitais, trabalhos com mapas e pouca criatividade, se alterou substancialmente. Construindo um novo estilo de compreender o espaço geográfico e as relações que nele ocorrem. Desta forma, mais do que simplesmente reconhecer lugares, levamos nossos estudantes a estabelecer relações entre micro e macro, local e global, em um movimento constante e desafiador.

Nos últimos anos vivenciamos diferentes experiências nas escolas brasileiras que refletem em tentativas de superação do modelo de escola vigente, em grande parte percebemos que o modelo de escola habitual demonstra sinais de desgastes, sugerindo assim novas formas de pensar a educação em nosso país. Refletir a escola na atualidade se configura em um enorme desafio, mas também em uma necessidade frente a tantos desafios enfrentados pelos professores cotidianamente.

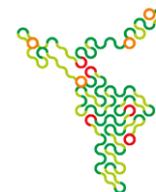
Incutido no cenário da ditadura temos muitas discussões sendo que apenas em 1947 é iniciada tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual levou 13 anos até ser aprovada em 1961 e não correspondeu a expectativa esperada, mostrando diversas limitações em seu texto.

Para Frigoto (2003, p.93) os anos de 1990 ocorreram à substituição entre a ditadura de acabávamos de sair para outra que acabava de iniciar:

A década de 90 nos deu uma enorme decepção, no sentido de que nós transitamos de uma ditadura civil militar para uma ditadura de mercado sob os auspícios da ideologia neoconservadora ou neoliberal, tanto no campo organizativo quanto no campo especificamente pedagógico. Penso que foram 10 anos de profundo do desmonte organizativo, do ponto de vista do financiamento, da privatização interna, do ponto de vista de encarar a educação básica não como direito, mas como serviço, de organizar todo conjunto de campanhas que até diminuem ou banalizam o papel do professor. FRIGOTO (2003, p.93).

Esses aspectos nos ajudam a compreender como a educação brasileira é recente e frágil, a qual necessita de grandes esforços para que se possa garantir a existência de projetos educacionais significativos e vão de encontro com a necessidade da sociedade brasileira, com uma proposta curricular que esteja vinculada as necessidades das sociedades contemporâneas, comprometidos com a ciência e a produção do conhecimento, e que não fiquem atrelados aos interesses de determinados segmentos sociais.

Para Giroux (1997,p.57), a escola é um espaço de contradições e de possibilidades. Ou seja, nela existem possibilidades tanto para experiências conservadoras quanto ações transformadoras. A identidade e o compromisso social que a escola assume estão intrinsecamente relacionados com o comprometimento que aqueles que atuam na escola em seu dia a dia. São esses profissionais que materializam em suas práticas o projeto educacional vigente, ou constroem experiências inovadoras.



Nesse sentido compreendemos mais do que nunca a necessidade da formação integral dos sujeitos, capaz de ir além dos currículos, das habilidades e competência, mas que possa despertar nos estudantes um olhar crítico/sensível sobre a realidade que os cercam. Para isso é fundamental que os educadores compreendam com clareza o papel da educação, ultrapassando a mera reprodução de conteúdo.

Podemos considerar então, que o processo de ensino-aprendizagem não depende apenas de técnicas e domínio dos conteúdos, mas sim da ação do educador, em promover espaços que garantam reflexões além do livro didático, ir além de um único contexto, mas sim realizar conexões entre o local, regional e o global. Motivadas por essas questões, a construção das ações nas escolas entre professores e pibidianos tinham como norte a construção de uma aprendizagem significativa.

Para respondermos a esse conjunto de situações, foi discutido em roda de conversa, com um grupo de acadêmicos/as que participam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sobre quais processos pedagógicos poderíamos desenvolver nas escolas parceiras para atender e dialogar com esse novo modelo de aluno/a no espaço escolar. Logo veio a ideia de trabalhar os conteúdos do planejamento anual de forma diferenciada, desafiando os acadêmicos/bolsistas a planejar e auxiliar na aplicação das atividades junto à bolsista/Professores supervisores das escolas e bolsista/ Professor coordenador do subprojeto. O trabalho apresenta a experiência das atividades desenvolvidas em sala de aula nas duas escolas.

## **2. A EXPERIÊNCIA DE SALA DE AULA**

No decorrer do ano 2017 os acadêmicos de Geografia bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), elaboraram e aplicaram atividades com as turmas de sexto, sétimo, oitavo e nono ano nas escolas E.M.E.F Jorge da Cunha Carneiro e E.M.E.F Ludovico Coccolo do município de Criciúma/SC.

Com o sexto ano, foi desenvolvido um fanzine geográfico tendo como objetivo compreender por meio das teorias a dinâmica da formação da litosfera, os diferentes tipos de rochas e minerais na natureza.



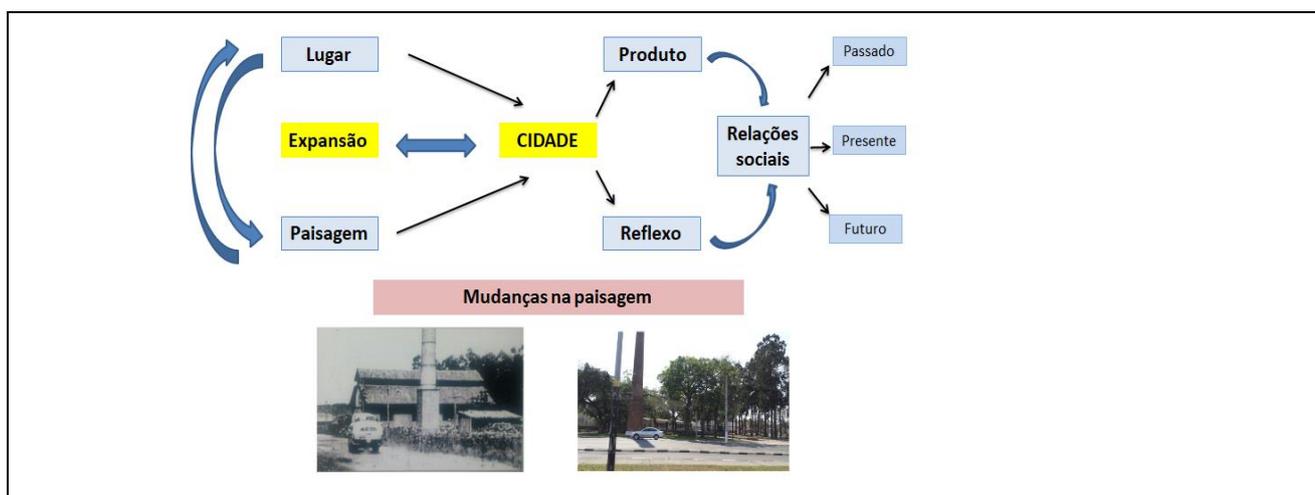
Entende-se que ao trabalhar em forma de fanzine, o/a professor/a desafia seus/as alunos/as a realizarem publicações de forma amadora, sem intenção de venda, e sim com o intuito de instigar a investigação, e potencializar a leitura e a escrita.

Ao aplicar esta atividade, os/as acadêmicos/as buscaram promover a proximidade dos estudantes com o conteúdo de Litosfera e rochas trabalhado durante as aulas do ensino de Geografia, utilizando o Fanzine como recurso pedagógico, facilitando o ensino e aprendizagem dentro da mesma temática. Para realizar o trabalho foram necessárias aulas expositivas com a dinâmica de tarjetas lembrando o tema trabalhado “Litosfera e Rochas”. Na ocasião foi utilizado amostras de rochas e minerais para que os estudantes pudessem ter contato com os instrumentos de estudo. Posteriormente foi disponibilizado uma aula com a utilização de vídeos sobre as placas tectônicas e formações rochosas para depois estarem construindo em grupos os fanzines geográficos.

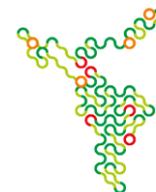
Ao finalizar a atividade os/as acadêmicos/as constataram que os estudantes conseguiam expressar seu conhecimento sobre as diferentes formações e agrupamentos rochosos bem como a constituição e a forma que a litosfera possui.

Nas turmas do sétimo ano a atividade foi intitulada de “Lugar e a expansão da cidade”, tendo como objetivo analisar as transformações do espaço geográfico ocorrido ao longo do processo histórico do município de Criciúma/SC, por meio da observação da paisagem e comparação de fotografias do passado e do presente na figura 1.

Figura 1 - Fluxograma explicativo do projeto realizado.



Fonte: Acervo da autora Simone da Silva Carvalho.



Para Harvey (1993, p. 13), “Existem formas variadas em que podemos pensar sobre o espaço. É fundamental formular uma concepção apropriada do mesmo se quisermos compreender os fenômenos urbanos e a sociedade em geral”. Neste sentido, ao desenvolver as atividades, os acadêmicos buscaram relacionar o espaço urbano, realizando uma reflexão sobre o conceito de espaço.

Visando contemplar uma discussão acerca destes conceitos, foram utilizadas aulas expositivo-dialogadas com o uso de slides e pequenos textos, imagens e músicas, a fim de formular uma concepção apropriada dos termos utilizados em atividades.

Corrêa (2000 p. 8) comenta que “Por ser reflexo social e porque a sociedade tem a sua dinâmica, o espaço urbano é também mutável, dispondo de uma mutabilidade que é complexa, com ritmos e naturezas diferenciados”. E ainda “[...] o espaço urbano é um reflexo tanto de ações que se realizam no presente como também daquelas que se realizaram no passado e que deixaram suas marcas impressas nas formas espaciais do presente”. Em outras palavras, o espaço da cidade está em movimento. Enquanto vivemos, a cidade muda a cada dia, deixando rastros dessas mudanças na sua história, entretanto essas mudanças podem passar despercebidas ao olhar desatento. Com intuito de estimular o olhar geográfico do estudante, realizou-se uma discussão sobre as transformações que ocorram no município ao longo dos anos, utilizando-se de imagens do passado e do presente.

Estudar a identidade cultural dos povos nativos do continente americano foi o tema do projeto idealizado e aplicado com as turmas de oitavo ano da escola E.M.E.F Jorge da Cunha Carneiro, a atividade proposta pelos bolsistas gerou a integração entre os estudantes trabalhando de maneira coletiva onde se pode compreender e vivenciar o conteúdo ministrado.

Os principais objetivos deste trabalho foram entender o processo de colonização do continente americano, de forma que os estudantes identificassem os aspectos culturais dos povos que viviam aqui antes da colonização e analisar o impacto do processo de colonização do continente perante aos povos nativos.

Para conseguir realizar as atividades propostas juntos com os estudantes foram necessárias algumas aulas expositivas dialogadas com a utilização de slides explicativos e vídeos resgatando o significado de cultura e mostrando a riqueza cultural presente em nosso continente, posteriormente



foi proposto aos estudantes à realização de uma “tocata”<sup>1</sup> produzindo e experimentando instrumentos nativos de forma coletiva vivenciando a cultura.

A temática, aspectos culturais do continente americano, faz parte da base curricular do município de Criciúma/SC, e também foi abordada na E.M.E.I.E.F. Padre Ludovico Coccolo, porém com a proposta de Jornal Escolar.

A metodologia de Jornal Escolar surge com intuito de provocar o senso de pesquisa, investigação, potencializando aspectos da leitura interpretação e escrita. De acordo Faria (1989), o jornal é um material didático alternativo entre outras práticas pedagógicas e um modo de se desprender do livro didático, além de proporcionar um espaço para o estudante expressar conhecimentos através da escrita e do pensamento reflexivo. Além disso, fornece ao estudante a possibilidade de pesquisa, por meio de questionamentos e investigações acerca da temática proposta.

Para desenvolver uma atividade, na qual pudesse ampliar a criticidade, nos estudantes, foi proposto uma atividade de interpretação crítica de textos e imagens, assim como a participação na produção de um jornal escolar. Logo, para a realização foi necessário realizar pesquisas, fazer leituras, interpretar, sugerir, criticar, escrever, produzir e corrigir os materiais para a produção do mesmo.

As curiosidades levantadas pelos estudantes em forma de questionamentos constituíram as problematizações que serviram de base para buscarmos a resposta. Por meio das pesquisas, os estudantes ampliaram seus conhecimentos, ou seja, os conhecimentos advindos do senso comum, a partir do trabalho acrescentou-se um saber científico sobre a temática.

O cumprimento desta atividade ocorreu por meio da produção do jornal escrito pelos estudantes que visa o conhecimento, valorização e preservação das culturas americanas, com exposição no mural dos corredores da escola, a fim de proporcionar a leitura e socialização dos temas dentro do ambiente escolar.

Com os estudantes do nono ano da E.M.E.F Jorge da Cunha Carneiro, a proposta de atividade teve como tema “O lugar do comércio no mundo e o mundo do comércio no lugar”. Com objetivo de conhecer a organização do espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel das relações de comércio e trabalho dentro das sociedades e sua construção na produção do espaço geográfico.

---

<sup>1</sup> Ato ou efeito de tocar instrumentos musicais.



As relações de comércio no mundo globalizado são dinâmicas e entender como estas relações se dá no dia-a-dia é de extrema importância para os alunos e para a comunidade escolar. As mais diversas formas de comércio estão presentes no cotidiano dos alunos, como exemplo os grandes monopólios, trustes, cartéis e oligarquias.

As companhias multinacionais vêm tomando conta a cada dia dos espaços urbanos, e influenciando cada vez mais nas relações de comércio local. Logo, com o crescimento dos espaços, observamos o fenômeno denominado em geografia de conurbação<sup>2</sup> urbana, que ocorre nos grandes e médios centros. Pode ser interpretada como uma das consequências destas relações de comércio e trabalho, quanto mais monopólios e oligopólios se instalam nas cidades de médio porte como Criciúma/SC, as relações de trabalho podem ser interpretadas como o comércio do mundo no lugar, como afirma Milton Santos sobre o conceito de lugar:

Tudo que existe num lugar está em relação com os outros elementos desse lugar. O que define o lugar é exatamente uma teia de objetos e ações com causa e efeito, que forma um contexto e atinge todas as variáveis já existentes, internas; e as novas, que se vão internalizar (SANTOS, 1994, p. 97).

O mundo do comércio no lugar pode ser interpretado como as relações destas grandes empresas no cotidiano da população. Ter um olhar crítico sobre estas relações de comércio e trabalho devem ser feitas em grupo e discutidas entre os alunos e a comunidade escolar. Visto que, grande parte dos alunos tem pais trabalhadores e estão diretamente ligadas as relações de trabalho e comércio local e mundial. Desta forma, trabalhar os fluxos do sistema propostos por Milton Santos é fundamental e um ponto de partida para toda uma discussão proposta para o projeto.

Os fluxos podem ser compreendidos através dos circuitos inferior e superior. O fluxo do sistema superior é composto de negócios bancários, comércio e indústria de exportação, indústria urbana moderna, serviços modernos, comércio atacadista e transporte. Já o sistema inferior é constituído por formas de fabricação sem a utilização intensiva de capital; por serviços não modernos, abastecidos pelo nível de venda a varejo e pelo comércio em pequena escala. (SANTOS, 1994, p. 97).

Partindo deste ponto, poderemos abrir um leque de possibilidades para trabalhar as diversas questões que envolvem o comércio e as relações de trabalho. Utilizando-se de aulas expositivas e dialogadas para explicar a regionalização (Local e Mundial) e os Blocos econômicos. Posteriormente

---

<sup>2</sup> Fenômeno urbano da unificação de duas ou mais cidades que, devido ao seu crescimento geográfico, fundem-se umas às outras.



foi realizado com os estudantes a criação de histórias em quadrinhos e charges, na qual eles expressaram seu conhecimento sobre o assunto.

Em um segundo momento os estudantes desenvolveram um jornal televisionado sobre a Ásia e seus países destaques tendo como principal enfoque os aspectos socioeconômicos da população, mão de obra e multinacionais da Rússia, Japão e os Tigres Asiáticos, China e Índia. Para que houvesse o conhecimento prévio do tema trabalhado por parte dos estudantes, foi necessária uma aula expositiva dialogada com a utilização de slides com imagens e textos explicativos bem como vídeos.

Ambos as atividades foram bastante produtivos e contaram fortemente com o envolvimento de toda a comunidade escolar.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

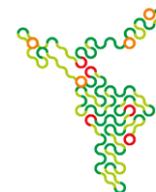
O PIBID merece um reconhecimento especial por ser um programa que contribuiu valorosamente nos cursos de formação docente nas universidades que possuem esta parceria.

Ao encerrar esse ano letivo, percebemos o quanto o grupo de bolsistas do subprojeto de Geografia cresceu com o planejamento, pesquisas, confecção de materiais didáticos e execução de atividades nas duas escolas do município de Criciúma. Vale ressaltar, os elogios por parte das diretoras e coordenadoras pedagógicas das escolas, pelo belo trabalho realizado, durante o ano letivo.

Quanto às atividades desenvolvidas em sala de aula, foram muito bem aceita pelos educandos e com um retorno no processo de ensino-aprendizagem bem significativo, relatado pelos próprios estudantes e também pelas professoras supervisoras na escola.

Essas atividades desenvolvidas em sala de aula foram orientadas a partir da ideia de que o processo de aprender deve surgir através da dúvida, do desafio, do questionamento e de entender que em educação estamos sempre aprendendo. O ensino de geografia deve priorizar a análise do espaço geográfico, espaço esse vivido, convivido, repleto de significações, tensões e emoções.

Freire (1987,p.52) afirma que “educar é formar, é possibilitar sair da condição ingênua para a consciência crítica através da problematização do mundo”. Desta forma, a geografia escolar é uma disciplina que vai trazer um conhecimento significativo para a vida dos sujeitos que aprendem a observar e a pensar o espaço, de modo que eles possam perceber e se reconhecer no espaço em que vive, fazendo a leitura crítica do mundo.



A Geografia escolar tem um papel importante na construção de referências para os educandos, se faz necessário que o profissional que se propõe a atuar como educador nesta área, repense o que ensinar e como ensinar essa disciplina.

Entretanto, em meio a tantas incertezas em relação a permanência do programa devido à crise política em que o país está enfrentando, fica o temor em ser encerrado umas das mais importantes políticas na área educacional que vem melhorando consideravelmente a qualidade do ensino básico público e da formação docente. Se estas previsões se confirmarem, os cursos formadores de professores das instituições de ensino superior, perderão um instrumento de ensino pesquisa e extensão e qualificação docente de grande valia.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 7219, de 14 de junho de 2010. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Brasília, DF, junho. 2010. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/.../decreto-n-7219-de-24-de-junho-de-2010>. Acesso em 18/05/2018.

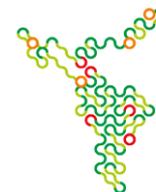
\_\_\_\_\_. Lei n. ° 9.131, de 24/12/1995. Altera dispositivos da lei n. ° 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm). Acesso em 15 set. 2017.

CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: Conceitos e temas.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e Organização Espacial.** São Paulo: Ática, 2000.

FARIAS, A. L. G. de. **Ideologia no livro didático.** 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.



FRIGOTTO, G. **A universidade e a formação de professores.** Interagir: pensando a extensão, Rio de Janeiro, n. 3, p. 93-100, jan. /jul. 2003. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/interagir/article/view/18675/13632>>. Acesso em: 10 set. 2017.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia conceitos e temas.** 2.ed Rio de Janeiro: Bertrand, 2000. 353 p. ISBN 85-286-0545-0

HARVEY, David. **Social Justice and the city.** 2. ed. Oxford: Blackwell Publishers, 1993. Disponível em: <[https://drive.google.com/open?id=0B4UG\\_F2QeFUIUDRuZjJqa0dnem8](https://drive.google.com/open?id=0B4UG_F2QeFUIUDRuZjJqa0dnem8)>. Acesso em: 26 abr. 2017.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4ºed. São Paulo: Edusp, 2003.

\_\_\_\_\_, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado.** 3º ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

\_\_\_\_\_, Milton. **Da totalidade ao lugar.** São Paulo: Edusp, 2005. Revista Formação, n<sup>o</sup>14 volumes 2 – p. 48-60

\_\_\_\_\_, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 6ºed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação-Trajatória, Limites e Perspectivas, Campinas:** Autores Associados, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** RJ: Vozes, 2007.



## INICIAÇÃO A DOCÊNCIA: INTER-RELAÇÃO DO CONHECIMENTO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA, NO ÂMBITO DA PESQUISA EDUCACIONAL

Ledina Lentz Pereira<sup>1</sup>  
Elisa Netto Zanette<sup>2</sup>  
Eloir Fátima Mondardo Cardoso<sup>3</sup>

**Resumo:** Este trabalho objetivou analisar a inter-relação do conhecimento entre a Universidade e a Escola, no âmbito da pesquisa educacional, no Subprojeto Matemática do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Este se propõe a contribuir na formação inicial dos acadêmicos, aproximando-os de vivências da práxis docente e, do processo de ensino e aprendizagem de Matemática nas escolas (CAPES, 2008). A pesquisa é bibliográfica, com abordagem quanti-qualitativa. Os dados foram coletados a partir das publicações científicas resultantes das ações desenvolvidas nas três escolas de Educação Básica, localizadas em Criciúma/SC, produzidas pelos integrantes do subprojeto, no período de 2014 a 2017. Reflete-se sobre as relações entre as diferentes produções elaboradas no Subprojeto e o conhecimento matemático no contexto da pesquisa educacional. Observou-se que, das possibilidades de investigação dos fenômenos observados em situação escolar inter-relacionados com os estudos teóricos na Universidade, emergem produções com características de resultados de pesquisa ou em situações-problemas que podem ser investigados em pesquisas futuras, relevantes em função da complexidade do contexto escolar, que merece estudos e pesquisas continuadas. Os resultados da pesquisa apontam para as potencialidades do PIBID nas implicações positivas no processo formativo de iniciação à docência, para o ensino e a pesquisa em/na Matemática.

**Palavras-chave:** PIBID. Matemática. Pesquisa. Ensino-Aprendizagem.

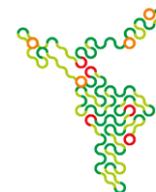
### INITIATION OF TEACHING: INTERRELATION OF KNOWLEDGE BETWEEN THE UNIVERSITY AND THE SCHOOL, IN THE FRAMEWORK OF EDUCATIONAL RESEARCH

**Abstract:** The objective of this work was to analyze the interrelation of knowledge between the University and the School in the scope of educational research in the Mathematical Subproject of the Institutional Program of Initiatives for Teaching - PIBID of the University of Extremo Sul Catarinense (UNESC). This paper proposes to contribute to the initial formation of academics, bringing them closer to experiences of teacher praxis and to the teaching and learning process of mathematics in schools (CAPES, 2008). The research is bibliographical, with quantitative-qualitative approach. The data were collected from the scientific publications resulting from the actions developed in the three Basic Education schools, located in Criciúma / SC, produced by the members of the subproject, from

<sup>1</sup> Docente da UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense. [llp@unesc.net](mailto:llp@unesc.net)

<sup>2</sup> Docente da UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense. [enz@unesc.net](mailto:enz@unesc.net)

<sup>3</sup> Docente da UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense. [efm@unesc.net](mailto:efm@unesc.net)



2014 to 2017. Reflections are made on the relations between the different elaborated productions in the Subproject and the mathematical knowledge in the context of educational research. It was observed that, from the possibilities of investigation of the phenomena observed in the school situation interrelated with the theoretical studies in the University, there are emergencies with characteristics of research results or in situations-problems that can be investigated in future research, relevant to the complexity of the school context, which deserves continued studies and research. The results of the research point to the potential of PIBID in the positive implications in the formative process of initiation to teaching, to teaching and research in / in Mathematics.

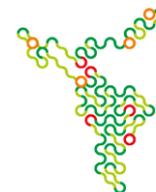
**Keywords:** PIBID. Mathematics. Research. Education-Learning

### ***Introdução***

A Educação Matemática é a área do conhecimento que estuda as múltiplas relações entre o ensino, a aprendizagem e o conhecimento matemático. Pesquisas que integram e inter-relacionam estes três campos norteiam e subsidiam teoricamente as questões relacionadas à formação docente, inicial e continuada, segundo (FIORENTINI E LORENZATO, 2006).

No entanto, as pesquisas sobre a formação inicial da docência tem incluído, a discussão das políticas públicas que visam qualificar e valorizar a docência com foco na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas. Neste âmbito, destaca-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), instituído como política pública de valorização do professor e melhoria dos cursos de licenciatura. Desse modo, o PIBID se propõe a contribuir na formação inicial, além da acadêmica, das vivências das práxis docentes, do processo de ensino e aprendizagem nas escolas (CAPES, 2008). Constitui-se num espaço privilegiado de aprendizagem da docência nas diversas áreas, incluindo a Educação Matemática.

Na UNESCO, o curso de Matemática – Licenciatura participou do primeiro projeto Institucional do PIBID, período 2012-2013 e também do segundo, objeto de estudo deste trabalho, de 2014-2018. Nomeado de subprojeto PIBID/Matemática, o segundo projeto contou com a participação de 24 acadêmicos do curso, a parceria de três escolas públicas de Educação Básica e cinco professores, dois representantes da UNESCO e três da Educação Básica, coordenadores e supervisores no subprojeto, respectivamente. Todos os professores são egressos do Curso de Matemática da UNESCO e, três são docentes do curso. No subprojeto, as ações desenvolvidas pelos acadêmicos, situaram-se no âmbito de vivências no ensino, na pesquisa educacional e extensão, todas sob a coordenação e supervisão dos



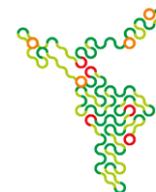
professores, com intuito de contribuir para a formação inicial dos acadêmicos da licenciatura. Neste contexto e considerando as características de um programa institucional como o PIBID, compreender a relação entre Universidade, Escola e pesquisa educacional, mostra-se relevante e desafiador.

Por outro lado, a multiplicidade de saberes necessários para docência é citada por Tardif (2008) e Schon (1995). Insere-se nos saberes de domínio do conteúdo matemático e nos saberes experienciais, inerentes à prática pedagógica, desenvolvidos na formação e atuação do professor, embasados nas mais diversas atividades e incorporados sob a forma de conhecimento, habilidades e competências. Desse modo, o papel do professor no contexto da escola situa-se na concepção de professor pesquisador, que promove ações pedagógicas orientadoras e sistematizadoras na busca de informações, ressignificando as situações de aprendizagem (TARDIF, 2008).

Assim, a questão que se apresentou foi: qual a possibilidade do PIBID, se constituir como um espaço de pesquisa e vivências de ensino, na iniciação à docência de acadêmicos licenciandos do curso de Matemática e dos docentes envolvidos? A reflexão desta questão inferiu na motivação para analisar a inter-relação do conhecimento da Universidade e da Escola, no âmbito da pesquisa educacional, no subprojeto PIBID/Matemática da UNESCO. Para isso, foram analisadas: as produções científicas dos acadêmicos no período de 2014 a 2017; os estudos teóricos e atividades realizadas; os problemas observados e as reflexões sobre as práticas. Tais produções se constituíram em relatos de experiências socializadas em eventos institucionais e externos, periódicos e e-books. As referências do estudo foram os pressupostos pedagógicos da Proposta Curricular de Santa Catarina (PSCS,) e da Proposta Curricular do Município de Criciúma (PCMC), qual seja, a Teoria Histórico-Cultural, como também em outras tendências da Educação Matemática, como Modelagem Matemática e o uso das Tecnologias na Educação Matemática.

### ***PIBID: Reflexos na Formação Inicial de Professores em Pesquisa Educacional***

As Instituições de Ensino Superior (IES) têm se deparado com um cenário cada vez mais complexo de formação de professores, associado a diferentes fatores, entre eles: o desprestígio e a desvalorização da profissão docente; a diversidade no contexto escolar; o reconhecimento da multiplicidade de saberes necessários para a atuação profissional; a disseminação e utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), entre outros fatores (TINTI, 2012).



Neste contexto, instituído como uma Política Pública, proposta pelo Governo Federal, o PIBID visa potencializar o processo formativo de iniciação à docência. Foi normatizado pela Portaria n. 38 do Ministério da Educação, em 12 de dezembro de 2007, com o objetivo de fomentar a iniciação à docência de estudantes das IES federais e a formação docente dos cursos de licenciatura, para Educação Básica Pública. Tal orientação foi definida no primeiro edital do PIBID em 2007 e na edição seguinte (2009), foram incluídas todas as universidades públicas e as comunitárias (públicas, de direito privado). Na UNESC, em 2012, institucionalmente participaram cinco cursos de licenciatura, entre eles o de Matemática. A partir de 2014, todos os cursos de licenciatura integraram-se no projeto institucional com a participação de oito cursos e nove subprojetos.

O conceito de “intertextualidade”, ressignificado na perspectiva dialógica, com vistas a ampliar as redes de interação entre o Ensino Superior e a Educação Básica, sugere a possibilidade de integração entre as diferentes áreas e norteia as ações dos subprojetos PIBID-UNESC. Assim, o projeto institucional busca ampliar as parcerias com as escolas municipais e estaduais de Educação Básica da região, com o intuito de fortalecer a formação inicial dos licenciandos, contribuir nas reflexões das experiências pedagógicas dos professores das escolas e na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Este subprojeto incorpora-se as possibilidades de movimentos de integração Universidade e Escola, instituídas nas parcerias (UNESC, 2012).

Dessa forma, o PIBID, por meio de suas ações, possibilita qualificar a comunicação e compreensão da dimensão teórica, das possibilidades e limites na reelaboração contínua da prática docente no cotidiano das escolas, proporcionando momentos de reflexão e de valorização do magistério. Ao ampliar o diálogo com mais escolas da região, oportuniza aos docentes, condições de avaliações periódicas de suas práticas pedagógicas, debates e adequações dos projetos e das matrizes curriculares dos sistemas de ensino local, para que possam promover uma formação inicial e continuada de professores com qualidade social (UNESC, 2012). A importância da pesquisa educacional no âmbito das Escolas e Universidades também é apontado por Gatti, et al., (2014) como uma das diversas contribuições do PIBID.

Considera-se que o programa contribui com um processo de formação continuada dos próprios professores das IES, que se vêem desafiados pelas realidades das escolas e consequentemente das práticas docentes. Seu contato direto com as escolas públicas, seu cotidiano, e, através dos Licenciandos Bolsistas e Professores Supervisores, tensiona seus saberes, levanta novas questões, repõe aspectos das teorias. Muitos reconsideraram suas próprias práticas e se sentem estimulados para desenvolver a pesquisa didática. A produção



de trabalhos de pesquisa e seus relatos também trazem maiores possibilidades de publicações e de participações em eventos científicos. (GATTI, et al., 2014, p.36).

Rausch e Frantz (2013) destacam, também, a importância do PIBID na formação do professor pesquisador a partir da produção e socialização de novos conhecimentos sistematizados sobre a prática docente. Citam que, as principais contribuições do PIBID à formação inicial de professores apresentados pelos licenciandos bolsistas foram:

Relação entre universidade e escola básica, desenvolvida principalmente por meio da socialização profissional antecipatória e pela relação entre teoria e prática; desenvolvimento profissional docente, destacando o aprimoramento da prática docente no cotidiano escolar; valorização da profissão docente, pela adaptação e conscientização das condições de trabalho profissional; desenvolvimento da reflexividade docente por meio da reflexão da prática sobre a prática docente; formação do professor pesquisador a partir da produção e socialização de novos conhecimentos sistematizados sobre a prática docente; qualificação do ensino pelo desenvolvimento de conhecimentos didático-pedagógicos; formação do professor leitor no desenvolvimento de atitudes de leitura que contribuíssem para o letramento dos licenciandos bolsistas; novas metodologias de ensino e aprendizagem a partir de metodologias ativas e o trabalho colaborativo por meio da integração de profissionais de diferentes contextos educativos (RAUSCH; FRANTZ, 2013, p.638).

A ação mais sistemática que permite análise e reformulação da prática é conceituada por Schön (1987) como ação-reflexão-ação e ocorre quando a prática é tomada como objeto de reflexão e acontece a ponderação sobre esta ação. É o olhar introspectivo e proativo sobre a ação, de forma que seja possível analisar o que aconteceu e qual foi o significado que foi atribuído aos acontecimentos. Então, a reflexividade constitui-se no processo de mediação de teoria e prática para a ressignificação da docência.

Lüdke et al., (2001) cita Zeichner, estudioso norte-americano dos anos 1990 que produziu inúmeros trabalhos sobre o movimento prático reflexivo na educação. Para ele prática reflexiva é o mesmo que prática orientada pela pesquisa e alerta sobre a necessidade de se definir o tipo de reflexão que se está propondo, pois nem toda reflexão é útil e trilha o caminho de uma educação emancipadora. Nesta perspectiva, a formação inicial de acadêmicos, futuros professores, que entendem o conhecimento como uma possibilidade de compreensão do mundo para transformá-lo, busca superar a transmissão passiva do conhecimento. Desse modo, “o maior desafio do professor, então, é fazer com que o aluno e ele próprio saiam da postura reprodutiva e passem a entender a apropriação do conhecimento para além da informação” (CARDOSO; PEREIRA, 2010, p.345-346).



### ***Subprojeto PIBID-Matemática: a Pesquisa Educacional em Foco***

A escola se constitui no lugar de mediação para a apropriação de conhecimentos, para a formação integral do indivíduo. Em sua função social, a escola deve promover, igualmente, o desenvolvimento de valores humanos, qualificações práticas e críticas (SC/SEE, 2014). Entretanto, as críticas sobre a qualidade do ensino nas diversas áreas do conhecimento, pressupõem que a função social da escola não está sendo cumprida adequadamente, considerando que ensinar conhecimento científico é sua principal função (MICOTTI, 1999). Neste contexto, segundo Tardif (2008), faz-se necessário ressignificar as situações de aprendizagem, as práticas pedagógicas, a atuação docente na concepção de um professor pesquisador e reflexivo.

Para Libâneo (2004, p.19), a concepção de ensino com pesquisa, a partir da Teoria Histórico-Cultural, implica na compreensão de que, “[...] o professor faça pesquisa enquanto ensina, presente na noção de ensino como “experimentação formativa”, em que o professor intervém ativamente por meio de tarefas nos processos mentais das crianças e produz novas formações por meio dessa intervenção”. Nesta perspectiva, Damazio e Rosa (2013) citam que, por quase 25 anos, Davidov, desenvolveu pesquisa nas escolas russas visando formular uma teoria de ensino de matemática voltada para o desenvolvimento do pensamento teórico-científico das crianças e jovens.

Com relação à elaboração dos conceitos matemáticos, as ações para a pesquisa, observação e práxis nas escolas parceiras do PIBID, como dito anteriormente, foram organizadas em três linhas de estudo: a organização do Ensino Desenvolvimental de Davydov e seus colaboradores; a Modelagem Matemática e o uso das TICs na Educação Matemática. As linhas de estudo, foram subsidiadas pelos pressupostos pedagógicos da Teoria Histórico-Cultural, que busca explicar a sociedade pelas mudanças qualitativas das formas especificamente humanas (DAMAZIO; ROSA, 2013).

Da mesma forma, a participação dos pibidianos na pesquisa, resultou em produções de resumos e artigos completos, socializados em eventos científicos institucionais e eventos do PIBID nacional, feiras de matemática, publicação em anais de congressos, em periódicos e na forma de capítulo de livros. Os seminários internos ocorreram com regularidade semestral, possibilitando aos pibidianos experimentar o processo de organização do ensino a partir de fundamentos teóricos, apresentá-los aos colegas e participar dos debates reflexivos sobre os temas apresentados.



Dos trabalhos desenvolvidos e apresentados em evento científico, dois receberam premiação. O primeiro, em 2017, na modalidade Trabalho Completo – Extensão, com o artigo “A elaboração de conceitos matemáticos com estudantes do sétimo ano da educação básica: o processo experiencial de iniciação à docência” apresentado na VIII Semana de Ciência e Tecnologia, na UNESCO, em outubro de 2017, com autoria de dois pibidianos e dois professores do PIBID (CATARINA, et.al. 2017). O segundo, em 2016, na modalidade de apresentação oral – relato de ensino, com o resumo “Proposição Davydoviana de Ensino: Conceito de Fração” apresentado na VII Semana de Ciência e Tecnologia, realizada na UNESCO, com autoria de dois pibidianos e um professor supervisor (AGUIAR, BALTAZAR; CARDOSO, 2016). Na Tabela 1 são apresentadas as produções socializadas em eventos e publicadas em periódicos e anais de eventos, organizadas por ano de publicação.

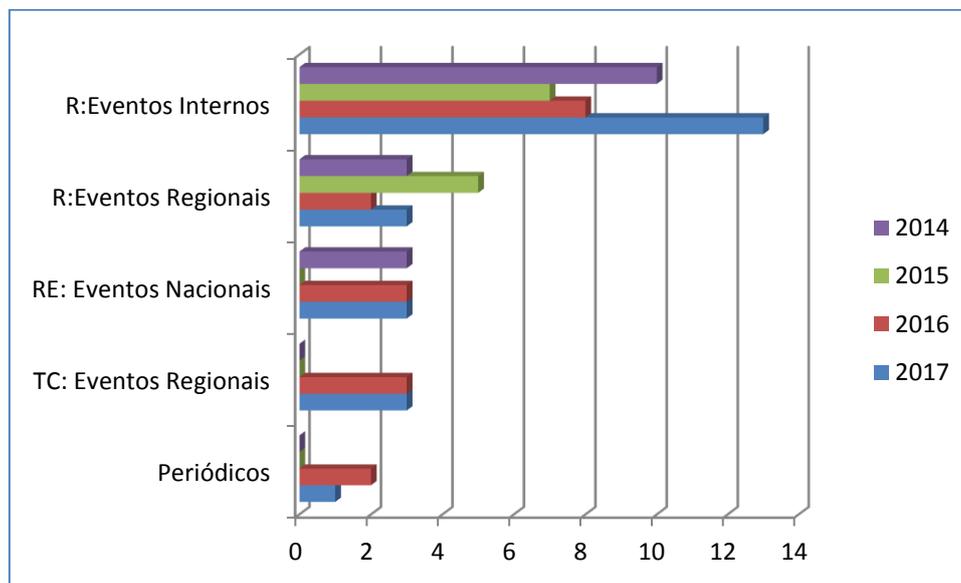
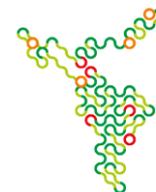
**Tabela 1:** Publicação de trabalhos dos pibidianos no período de 2014-2017, organizados por ano.

Categorização/ano		2017	2016	2015	2014
<b>Trabalho Completo (TC)</b>	Periódicos	1	2	.	.
	Anais: Eventos Regionais	3	3	.	.
	<b>Sub Total</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	.	.
<b>Resumo Expandido (RE)</b>	Anais: Eventos Nacionais	3	3	.	3
	<b>Sub Total</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	.	<b>3</b>
<b>Resumo (R)</b>	Anais: Eventos Regionais	3	2	5	3
	Anais: Eventos Internos	13	8	7	10
	<b>Sub Total</b>	<b>16</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>13</b>
<b>TOTAL</b>		<b>23</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>16</b>

Fonte: Dados da Pesquisa

No Gráfico 1, estão representadas as produções, cujos dados constam da Tabela 1 e caracteriza a evolução da quantidade de publicações por ano.

Gráfico 1: Publicação de trabalhos dos pibidianos no período de 2014-2017

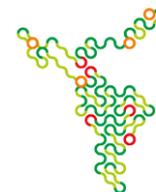


Fonte: Dados da Pesquisa

Na análise dos dados, observou-se também uma participação significativa dos pibidianos, discentes e docentes, na publicação em periódicos e eventos científicos, com a autoria variando de 1 a 3 discentes e 1 a 2 docentes orientadores por trabalho publicado.

Dada a importância da formação inicial dos estudantes de licenciatura em Matemática e o papel do PIBID neste processo, considera-se relevante retomar o problema de presente pesquisa: qual a possibilidade do PIBID, se constituir como um espaço de pesquisa e vivências de ensino, na iniciação à docência de acadêmicos licenciandos e dos docentes envolvidos? Vale salientar que tal questão nos remete ao procedimento metodológico adotado pelo subprojeto PIBID/Matemática da UNESCO: o estudo sistemático de teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos científicos, que tratam do modo de organização do ensino de conceitos matemáticos e desenvolvimento das práticas pedagógicas, com alunos da Educação Básica. E, a socialização das vivências de ensino nas escolas, nos eventos científicos das Universidades possibilitou a avaliação referente à contribuição na formação inicial dos acadêmicos e docentes.

Assim, dado ao significativo número de trabalhos que foram submetidos e aprovados, elencam-se alguns que também se destacaram: (1) “O conceito de função-afim sob um olhar histórico-cultural”, socializado no V Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) e IV Seminário Nacional do PIBID, em 2014; (2) “A Modelagem Matemática na Educação Básica: resultados dos estudos e atividades desenvolvidas por acadêmicos do PIBID/UNESC/SC”, socializado em 2014 no mesmo



evento como trabalho completo;(3) “A inter-relação entre as grandezas comprimento, área e volume: um olhar da teoria Histórico-Cultural”, socializado no 4º Seminário Institucional do PIBID-UNESCO, em 2015; (4) “Educação Matemática e Tecnologias Informáticas: um Estudo sobre Figuras Planas e Poliedros com uso do Software Geogebra”, na VI Semana de Ciência e Tecnologia, em 2015; (5) “Proposição davydoviana de ensino: conceito de fração” com apresentação e publicação de artigo completo, no VIII Simpósio sobre formação de professores – Simfop, em 2016; (6) “Um estudo sobre figuras planas e poliedros com o uso do software geogebra: vivências acadêmicas no projeto PIBID”, apresentado no II Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação e publicado na Revista Criar Educação: Edição Especial, em 2016. (7) “Uma possibilidade para o ensino de expressões numéricas a partir de área e perímetro”, publicado em periódico na VIII Semana de Ciência e Tecnologia, em 2017; (8) “A Modelagem Matemática para o Ensino de Geometria – Relação de Euler”, publicado em periódico na VIII semana de Ciência e Tecnologia, em 2017; (9) “Conceito de expressão numérica e algébrica na teoria Histórico- Cultural – uma experiência do PIBID/UNESCO”, publicado no II PIBID-Sul e II ENLIC-Sul, em 2017; (10) “Proposição de ensino da tabuada de acordo com os fundamentos do Ensino Desenvolvimental”, apresentado no Seminário do Curso do Programa de Novas Oportunidades de Aprendizagem – PENOA, em 2017.

### ***Considerações Finais***

A inter-relação entre a universidade e a escola no campo do conhecimento da Matemática foi fortalecida no período de 2014 a 2017 pelo Subprojeto do PIBID/Matemática. Considera-se que o estudo desenvolvido com os acadêmicos do Curso de Matemática e, concomitantemente, as vivências das praxisdocentes nas escolas da Educação Básica contribuíram, tanto para a formação inicial dos pibidianos, como para a formação continuada dos docentes das escolas e da universidade.

Os resultados das ações pedagógicas nas escolas por intermédio dos estudos teóricos possibilitaram avanço no saber pedagógico dos acadêmicos do PIBID/UNESCO/SC, que se apropriaram do conhecimento científico matemático, num primeiro momento na universidade e no segundo, nas experiências intrínsecas à prática pedagógica na vivência em sala de aula.



Considera-se relevante também, a quantidade de publicações científicas, no período citado, produzidas pelos professores e acadêmicos, que legitima a aproximação entre a universidade e a escola para a melhoria da formação pedagógica.

Os resultados apontam, para as potencialidades do PIBID nas implicações do processo formativo de iniciação à docência, para o ensino e a pesquisa em/na Educação Matemática. No entanto, em função da complexidade do contexto escolar é imprescindível a continuidade de pesquisas deste âmbito e de projetos do PIBID.

### **Referências**

AGUIAR, Luciane O. de; BALTAZAR, Jeferson S.; CARDOSO, Eloir Fátima Mondardo.

Proposição davydoviana de ensino: conceito de fração. In: **VII Semana de Ciência e Tecnologia da Unesc**, 2016, Criciúma-SC. Anais da VII Semana de Ciência e Tecnologia da Unesc. Criciúma-SC: EdiUnesc. 2016. v.7.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (MEC). **Pibid**: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/jjzzMK>>. Acesso em: 12 Out 2017.

CARDOSO, Eloir Fátima Mondardo, PEREIRA, Antonio Serafim. Problematização e Pesquisa no ensino fundamental: critérios e interrogações. **Roteiro**, Joaçaba-SC, Unoesc, vol.35, n.2, p. 343-361, jul/dez 2010.

CATARINA, A.; SILVA, B.D; HLEBANIA, F.V.; ZANETTE, E.N. A Elaboração de Conceitos Matemáticos com Estudantes do Sétimo Ano da Educação Básica: O Processo Experiencial de Iniciação à Docência. In: **VIII Semana de Ciência e Tecnologia da Unesc**, 2017, Criciúma-SC. Anais da VIII Semana de Ciência e Tecnologia da Unesc. Criciúma SC: EdiUnesc. 2017. v.8. p.1-104.

DAMAZIO, Ademir; ROSA, Josélia Euzébio da. **Educação Matemática**: possibilidades de uma tendência histórico-cultural. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 20, n.1, p.33-53, jan./jun. 2013.

FIorentini, Dario, LOrenzato, Sergio. **Investigação em Educação Matemática**: Percursos teóricos e metodológicos. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.



GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação. ANPED**. n.27, 2004.

LÜDKE, Menga, et al. **O professor e a Pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. O ensino e as propostas pedagógicas. In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani.(Org.).**Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1999.

RAUSCH, Rita Buzzi; FRANTZ, Matheus Jurgen. **Contribuições do Pibid à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas**. Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME, v. 8, n. 2, p.620-641, mai./ago. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n2p620-641>. Acesso em: 15 Ago 2017.

SC/SEE Santa Catarina, Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Florianópolis: Estado de Santa Catarina-SEE, 2014. 192 p. Disponível em: [www.propostacurricular.sed.sec.gov.br](http://www.propostacurricular.sed.sec.gov.br). Acesso em: 10 Jun 2017.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 207-236.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes Decentes e Formação Profissional**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TINTI, D.S. **PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática da PUC-SP**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Pós-Graduação em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.



**Universidade do Extremo Sul Catarinense**  
**III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e**  
**Educação**  
*Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América*



UNESCO.PIBID: Educação Básica. Disponível em:

<<http://www.unesco.net/portal/capa/index/391/7216/>> Acesso em: 12 Ago 2017.



## EXTENSÃO E ENSINO NO CURSO DE PEDAGOGIA: ARTICULAÇÕES (IM) POSSÍVEIS

Karen Elisa Kaufmann<sup>1</sup>  
Jozilda Berenice Cândido Fogaça<sup>2</sup>

**Resumo:** Para a presente pesquisa, tomou-se como tema investigar a articulação da extensão com o ensino no curso de Pedagogia. A indissociabilidade está estabelecida na Constituição Federal de 1988, nas metas decenais elaboradas pelo Ministério da Educação, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e nas normas nacionais balizadoras da extensão universitária. Tais normas foram uma conquista do Fórum intitulado Fórum de Pró-reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, criado no ano de 1987. Esta pesquisa qualitativa buscou, por meio de entrevistas e de análise documental investigar a articulação do ensino com a extensão no curso de Pedagogia de uma universidade. O contato direto com cinco educadoras, sendo duas delas atuantes e três não participantes de projetos de extensão, deram origem a duas categorias de análise: conceito de extensão e indissociabilidade. A partir delas, pôde-se observar que pensar a indissociabilidade pode estar vinculado ao modelo epistemológico presente na ação docente, ou seja, na forma como os professores percebem a construção do conhecimento dos alunos e direcionam suas aulas está implicada a possibilidade ou não de articular as práticas extensionistas com as práticas de ensino. Também se observou que o professor extensionista está mais próximo do que se deseja no que tange à articulação do ensino com a extensão, uma vez que por ele passa uma formação específica sobre extensão, o que pode ser indicativo da necessidade de uma formação que perpassasse todo o corpo docente da universidade.

**Palavras-chave:** Indissociabilidade. Ensino. Extensão. Pedagogia.

**Abstract:** For the present research, it was taken as a theme to investigate the articulation of extension with the Pedagogy course guideline. Indissociability is established in Federal Constitution from 1988, in the decade goals by the Ministry of Education, in the Guidelines and Bases Law from 1996 and in the national standards that mark the university extension. Such standards were a conquest from a forum called Pro-Rectors Forum for Extension of Brazilian Public Superior Education Institutions, created in 1987. This qualitative research looked for, through interviews and documentary analysis, to investigate the articulation of extension with the Pedagogy course of a university. The direct contact with five educators, two of them active in extension projects and three of them not active, gave origin to two analysis categories: extension concept and indissociability. From them, it was possible to notice that thinking the indissociability may be related to the epistemological model present in the teaching action, in other words, in the way how professors see the construction of students' knowledge and direct their classes is involved the possibility or not to articulate the extension practices with teaching practices. It has also been observed that the professor active in extension projects is closer to ideal with regard to the articulation of teaching and extension, since

<sup>1</sup>Graduada em Pedagogia pela Universidade Feevale, Novo Hamburgo – RS/ Brasil

<sup>2</sup> Professora Mestre em Educação, Novo Hamburgo – RS/ Brasil



they experience a specific training about extension, which may be an indicative of the need for a training that pass through all the university professors.

**Keywords:** Indissociability. Education. Extension. Pedagogy

## **METODOLOGIA:**

Para pesquisar esta temática, fez-se necessário utilizar-se da pesquisa qualitativa, por sua inserção direta com os entrevistados. A pesquisa qualitativa prevê a dimensão mais subjetiva das falas dos professores, uma vez que “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2011, p. 12).

Este estudo buscou compreender a indissociabilidade entre o ensino e a extensão no curso de Pedagogia. Por isso, nas palavras dos pesquisadores Prodanov e Freitas (2013, p. 70),

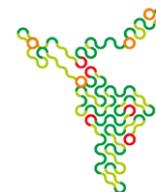
[...] a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

Percebe-se que a pesquisa qualitativa, em sua interação com o mundo social, busca traduzir fenômenos que possam indicar razões e implicações nas ações cotidianas. Na presente pesquisa, buscou-se investigar a articulação entre o ensino e a extensão no curso de Pedagogia, fenômeno que pode trazer elementos importantes de reflexão acerca da prática concreta de tal articulação. Sobre essa perspectiva, Lüdke e André (2011, p.12) confirmam que

O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva’ dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações [...].

Dentro dessa abordagem, o trabalho caracterizou-se como pesquisa básica, pois teve como objetivo “gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51).

Quanto aos objetivos, o presente estudo se dividiu em exploratório e descritivo. Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa exploratória investiga, proporcionando mais informações sobre o tema de pesquisa. Justificou-se, também conforme os autores, como pesquisa descritiva, pois:



Tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

Para a concretização desse trabalho, utilizou-se como método o estudo de caso. Conforme Gil (2002), em tempos passados, o estudo de caso era uma ferramenta considerada pouco rigorosa. Mas, atualmente, tem sido encarado como um recurso muito adequado para o estudo de um fenômeno.

Esse método tornou-se a ferramenta de ação desta pesquisa, pelo entendimento do que há em torno de seu significado:

O estudo de caso é um investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto do mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes. (YIN, 2015, p. 17).

O fenômeno estudado – a extensão e o ensino – teve, no estudo de caso, ferramenta ideal de ação.

A presente pesquisa respeitou cinco características básicas para a realização do estudo de caso: quanto à primeira característica, em que o estudo de caso é um sistema limitado e possui fronteiras em termos de tempo, justamente este estudo ocorreu no período de um semestre; quanto à segunda, que diz ser um caso sobre algo que necessita ser identificado, conferindo foco à investigação, teve na indissociabilidade ensino – extensão a direção do estudo; no que se refere à terceira, que é preservar o caráter único e complexo do caso, justifica-se porque quis investigar essa relação ensino – pesquisa, dando caráter específico a ela; quanto à penúltima, o espaço natural em que a pesquisa ocorre, foi investigado em uma Universidade no Vale dos Sinos, com os professores do curso de Pedagogia; atende à última descrição feita por Prodanov e Freitas (2003), que especifica as fontes múltiplas de dados e os diversificados métodos de coleta, pois encontrou-se nesta pesquisa a utilização de entrevistas, registros de áudio e vídeo e análise de documentos.

Para que este caso pudesse ser estudado aprofundadamente, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a análise documental e a entrevista semiestruturada.

Este estudo está apoiado nos seguintes documentos: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Projeto Pedagógico do Curso (PPC); relatórios dos projetos de extensão; Plano de Ensino dos professores do curso de Pedagogia e Coleção Extensão Universitária (FORPROEX).



A análise documental foi relevante, pois também “constitui uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2011, p. 38).

Foi também na entrevista que esta pesquisa coletou os dados necessários. Os pesquisadores Lüdke e André (2011) argumentam que a entrevista é uma das ferramentas mais usadas tanto pelos meios de comunicação, quanto em pesquisas das mais diversas. Diferente de outros instrumentos de pesquisa, que muitas vezes estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, criando um ambiente com direção unilateral,

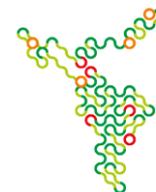
[...] na entrevista a relação que se cria é a de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém [...]. (LÜDKE; ANDRÉ, 2011, p. 33).

Foram entrevistados cinco professores: dois com experiência na extensão, sendo eles gestores ou líderes de projeto, ainda atuantes e três sem contato com a extensão. Foram entrevistas semiestruturadas, que aconteceram ao longo de três semanas e variaram entre 20 e 45 minutos.

Para as entrevistas dos professores, foram elaboradas questões em que três divergiram de uma para com outra, sendo um total de oito perguntas. Analisando que determinados pontos só pudessem ser respondidos por quem atuasse dentro do contexto investigado, essa variação foi necessária.

Para a compreensão dos dados coletados, a pesquisa se utilizou da análise de conteúdo. Conforme Franco (2008), essa análise está diretamente ligada com a interpretação da fala dos sujeitos, validada na pesquisa científica como uma ferramenta que trabalha a palavra, o discurso, a narrativa “o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.” (FRANCO, 2008, p. 12).

Para, então, que os dados pudessem ser analisados com mais fidedignidade, foram organizadas quatro tabelas a partir das entrevistas. Na forma de duas colunas, nelas constavam: categoria analisada e trechos das respostas dadas nas entrevistas; na forma de linhas: nome dos cinco docentes entrevistados. Ao final, novas tabelas foram escritas, no mesmo formato, organizadas para filtrar os dados obtidos. Delas decorreu nova tabela, com o referencial teórico do referido assunto. Essas tabelas e respostas, depois de verificadas novamente, foram divididas em duas grandes categorias: conceito de extensão e indissociabilidade.



A partir de então, com a intenção de apresentar de forma clara os resultados desta análise, a pesquisa se utilizou das categorias descritivas, que são uma forma de abranger e de traduzir todos os dados obtidos.

É possível que, ao fazer essas leituras sucessivas, o pesquisador utilize alguma forma de codificação, isto é, uma classificação dos dados de acordo com as categorias teóricas iniciais ou segundo conceitos emergentes. Nesta tarefa ele pode usar números, letras ou outras formas de anotações que permitam reunir, numa outra etapa, componentes similares. (LÜDKE; ANDRÉ, 2011, p. 48).

A pesquisa investigou se e como os professores articulam o ensino e a extensão. Por isso, fez com que a análise dos dados, mais precisamente as categorias, fossem categorias não definidas, uma vez que

[...] elas vão sendo criadas à medida que surgem respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes falas, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo, etc. (FRANCO, 2008, p. 62).

Durante a elaboração das questões, ficou definido que as categorias emergiriam das falas dos docentes, como aconteceu após as entrevistas. Num primeiro momento, foram elencadas quatro categorias. Depois, conforme estudo, compreendeu-se que duas delas eram subcategorias, que foram abarcadas por duas macrocategorias: indissociabilidade e conceito de extensão.

Essa classificação e análise dos dados, segundo os autores Lüdke e André (2011), não é a etapa final. Os estudiosos afirmam que o pesquisador estará se direcionando para uma nova fase em seu estudo, ainda mais complexo. “A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2011, p.49).

Esse avanço, segundo Lüdke e André (2011), está em significar todas essas informações e, até mesmo, configurar uma nova perspectiva para o assunto em questão, lançar novas dúvidas para futuras pesquisas.

## **ANÁLISE DOS DADOS**

Conforme previsto nesta investigação, a pesquisa teve sua coleta de dados obtida através de entrevistas semiestruturadas com docentes do ensino superior do curso de Pedagogia. As conversas



foram feitas sem categorias pré-estabelecidas, procurando identificar ao máximo como se articulam o ensino e a extensão no curso de Pedagogia.

As amostras são compostas por cinco entrevistados com nomes fictícios: dois com participação na extensão, professores Ivana e Solange, e três sem essa inserção, professores Paula, Maiara e Lívia.

Consideraram-se, para essa análise, duas macro categorias: conceito de extensão e indissociabilidade. Nelas estão implicadas duas outras subcategorias que balizarão o texto: interdisciplinaridade e concepção de construção do conhecimento.

Dentro da pergunta a que esta pesquisa se propõe estudar - de que forma o curso de Pedagogia articula o ensino com a extensão -, tais categorias têm a intenção de contemplar o diálogo e de dar condições para que ele se torne possível.

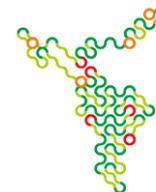
Para a abordagem da categoria conceito de extensão, tomar-se-ão como base os documentos balizadores da extensão universitária nacional já referenciados, que dizem que a extensão é o articulador, junto com a pesquisa e o ensino, desse processo de aprendizagem. Não só um processo de aprendizagem, mas um processo educativo, cultural, científico e político que tem na extensão sua forma de concretização. (FÓRUM, 2012).

Já para a categoria indissociabilidade, será tomado como referência o documento publicado em 2006 (FÓRUM, p. 43), o qual define que, para que a indissociabilidade ocorra nas universidades, é imprescindível que o processo de aprendizagem passe “a basear-se e a depender de observações próprias, de atitudes reflexivas, questionadoras, que decorrem do diálogo e da interação com a realidade, para compreendê-la e transformá-la”. A universidade deve ser pautada por paradigmas democráticos e transformadores. Isso, com certeza, vai requerer aulas para além dos muros da universidade.

Por isso tais categorias serão discutidas, estando presentes nesta análise as falas dos professores e os documentos balizadores da extensão a nível nacional.

### CONCEITO DE EXTENSÃO:

É imprescindível reler a definição, reelaborada pelo Fórum de Pró-Reitores, acerca de como a extensão é definida. Ela é assim descrita:



A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (FÓRUM, 2012, p. 28).

A formação do estudante, conforme pensado pelo Fórum de Pró-reitores (2012), precisa estar ligada diretamente com as questões contemporâneas, com a ampliação desse universo de referência que desejam e com todas as demais questões que também são intrínsecas à extensão. Segundo esse grupo, o aluno reafirma nesse espaço o seu papel de protagonista da sua formação.

Na elaboração das perguntas para a entrevista, não se teve a intenção de questionar sobre a definição do termo extensão, mas foi importante filtrar o conceito que as cinco entrevistadas têm a respeito desse eixo. Mesmo não sendo questionado aos professores diretamente “o que você considera ser a extensão”, a forma como as educadoras a definem fica evidente e emerge como categoria.

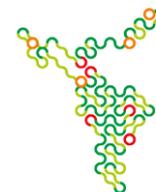
As duas professoras que participam na extensão têm uma definição mais específica sobre os princípios e sobre os documentos organizados pelo Fórum de Pró-Reitores, deixando mais evidente nas falas a forma como consideram a extensão importante para a formação dos acadêmicos.

Uma das participantes que não atua na extensão, por já ter atuado como acadêmica em outra experiência fora da Universidade pesquisada, demonstra compreender profundamente esse espaço, argumentando sobre o que ele é e quais os ganhos obtidos em participar dele, porém observa-se que, na sua prática docente, hoje, na universidade, faz uma articulação dos projetos de extensão com a sua disciplina de forma “obrigatória”:

Por exemplo, essa disciplina de Seminário de Educação Não Escolar, que eu tô trabalhando esse semestre, ela é uma disciplina que demanda, é obrigatório, a articulação com a extensão. E eu achei maravilhoso ter uma disciplina, pelo menos uma... essa é obrigatório, tá na súmula para isso. (Professora Paula).

Alguns aspectos podem ser considerados no que tange à fala dessa professora: primeiro, não existe obrigatoriedade de articulação em nenhum dos componentes curriculares, existem propostas elaboradas para que a indissociabilidade aconteça. A percepção da professora pela obrigatoriedade indica que, embora ela não exista, a professora assim a percebe.

Percebe-se que a atuação da professora como acadêmica extensionista em dado momento de sua vida acadêmica não ofereceu elementos para que ela pudesse buscar “livremente” a articulação ensino, extensão e terceiro; pode-se observar na fala dela a compreensão acerca de que o conhecimento está centrado no professor:



Se o professor toma como base que o aluno só aprende na relação professor-aluno, a extensão não vai ser espaço de aprendizagem, porque ela está fora do domínio do professor.

Observa-se que, atuando ou não na extensão, a maioria das professoras entrevistadas compreende a extensão, em partes, como o Fórum prevê, um processo que promove a interação da universidade com as comunidades, com a sociedade, mas aquelas educadoras que participam dos projetos de extensão têm uma visão ampliada.

Percebeu-se, também, que a maneira como as educadoras acreditam que o aluno constrói seu conhecimento acaba por influenciar a apreensão do que elas mesmas pensam acerca da extensão.

As professoras Solange e Ivana veem que seus alunos têm na extensão uma formação integral. Mas é a professora Ivana quem, sempre que questionada sobre a forma como o acadêmico aprende, traz a extensão como eixo para que esses saberes acadêmicos de fato aconteçam.

Bom, tem duas coisas que eu separaria assim: a questão da extensão enquanto espaço de recepção dos alunos, e aí alunos em geral, não são só os meus, mas todos os alunos, e bom, aqueles que são também meus [...] E uma outra modalidade de articulação é o espaço que o projeto abre pra atuação de horas de voluntariado. (Professora Ivana).

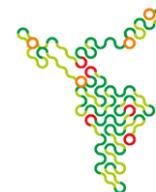
Ela enxerga, no espaço extensionista, o modo para que a aprendizagem dos acadêmicos seja construída.

Observando as respostas dadas nas entrevistas, foram verificados dois olhares divergentes quanto à forma como os acadêmicos constroem seus conhecimentos: por um lado, uma construção mais direta com o conteúdo, ligando o aluno aos saberes debatidos em sala de aula; por outro, tem-se o aluno participando extra muro da universidade, atuando na realidade social e interpretando os desafios lá propostos. Ou seja, duas formas de compreender o ensino/aprendizagem e, nessa concepção, está posta a forma como se dá a pretensa indissociabilidade.

Nesta etapa da pesquisa é necessário pensar: se realmente a extensão é tão importante para o acadêmico, e todas as professoras concordam nesse ponto, por que isso não se concretiza na prática?

### INDISSOCIABILIDADE:

Nessa categoria muitas foram as análises que concordaram em afirmar que a indissociabilidade é missão das universidades, mas que muito ainda precisa ser caminhado e alcançado até que isso se concretize.



Em contato com as educadoras, percebeu-se que essa relação é bastante intrincada. Para as professoras Solange, Lívia, Maiara e Paula, a indissociabilidade é algo que tem muito a progredir.

Quando questionadas sobre a forma como a indissociabilidade se concretiza no curso, citam sobre divulgações que acontecem para promover o espaço da extensão.

Sobre a indissociabilidade, observa-se que as professoras, com exceção da professora Ivana, compreendem que se dá por oportunizar alunos bolsistas descreverem suas práticas.

A Professora Ivana deixa bem especificado que a indissociabilidade não deve estar totalmente a cargo do professor, mas sim do curso no qual esse docente está inserido organizar uma proposta de currículo que dê conta de abranger estas questões.

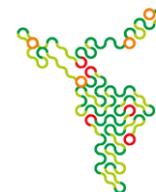
Por isso que eu penso que é o curso que tem que fazer esse debate. Não é pensar um curso a partir das disciplinas, mas é pensar um curso a partir do seu currículo (ênfase), o ALUNO mesmo, o PERCURSO é que interessa, não os recortes. (Professora Ivana, grifo da entrevistada).

A análise da indissociabilidade, feita pelas educadoras extensionistas, teve visão mais abrangente.

Aqui existe uma questão fundamental. Toma-se como exemplo uma das falas da professora Ivana, quando questionada sobre os documentos balizadores da extensão: “a gente trabalha, conhece nas formações. Não trabalha diariamente, mas quando a gente inscreve um projeto, isso é alinhado com esses documentos balizadores.” (Professora Ivana). Ou seja: somente têm acesso aos documentos que balizam a extensão os professores que se submetem aos projetos, pois a formação específica desse campo acontece apenas com aqueles profissionais que estão dentro da extensão. Isso é o que as entrevistas deixam transparecer, algo que, na perspectiva dos documentos do FORPROEX, não poderia acontecer.

Isso faz pensar que nem todos os professores de uma universidade precisam estar envolvidos diretamente com a extensão para que haja indissociabilidade, mas também a universidade, o curso, deve estar preparando esse educador para que ele seja capaz de enxergar a extensão como uma prática transformadora.

Como se assume, então, a formação de um profissional cidadão comprometido com a dimensão social? De fato, a indissociabilidade bem articulada e planejada pode garantir a formação de um acadêmico com tais características.



Confirma-se, aqui, que o professor sozinho não faz extensão, muito menos indissociabilidade. Deve estar cercado de propostas e de definições articuladas constantemente com os agentes envolvidos nesse currículo. Sendo assim, o curso, a partir do seu currículo, deve criar estratégias de ação para envolver os seus alunos, com base no que elabora o PDI da universidade. O que significa, também, dizer que não são as disciplinas que devem ter relação com os projetos de extensão, mas sim que o caminho está no sentido inverso.

Verifica-se que a discussão em torno de como fazer o acadêmico viver as experiências extensionistas no curso de Pedagogia é urgente. Afinal, não há prática de extensão sem diálogo, sem interação com o ensino.

Como especifica o Fórum de Pró-reitores (2006, p. 23-24),

Professores e estudantes, confrontados com a realidade, são sujeitos do ato de aprender e de produzir conhecimento. Nesse sentido, a relação entre o ensino e a extensão conduz a mudança no processo pedagógico, na medida em que ambos constituem-se em sujeitos do mesmo ato: aprender.

E justamente esse aprender, que para a presente pesquisa foi elencado como subcategoria, mostrou-se o maior agente das ações de indissociabilidade. E, pensando nessa construção, fica a pergunta: é a extensão que amplia o conceito de construção do conhecimento dos educadores ou o professor já atua na extensão porque tem esse conceito ampliado?

### ***Referências***

FÓRUM de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus, 2001a. (Coleção Extensão Universitária; v.1).

\_\_\_\_\_. **Indissociabilidade Ensino–Pesquisa– Extensão e a Flexibilização Curricular**: uma visão da extensão. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESU, 2006. (Coleção Extensão Universitária; v.4)

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, AM: [s.n.], 2012. (Coleção Extensão Universitária; v.7)

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 13ª ed. São Paulo: E.P.U., 2011.



PDI. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016 - 2020**. Novo Hamburgo. Feevale: 2015.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso**: Licenciatura em Pedagogia. Novo Hamburgo. Feevale: 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.



## A ÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Patrício Ceretta<sup>1</sup>  
Luiz Gilberto Kronbauer<sup>2</sup>

**Resumo:** No presente texto trataremos da importância da Ética na formação de professores, identificando espaços dedicados ao estudo de ética ao longo dos Cursos e refletir sobre a incidência da Ética na prática docente. Tentaremos mostrar argumentativamente que a Ética, seja sob o viés sistemático, seja quanto às teorias filosóficas, nos dá elementos fundamentais para a compreensão da prática dos professores e contribui para a formação de profissionais da educação com mais autonomia e mais criteriosos em relação às repercussões sociais e políticas da mesma. O texto resulta de pesquisa bibliográfica e documental, de abrangência qualitativa, em desenvolvimento no no Mestrado em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

**Palavras-chave:** Formação, Ética, professores

### ETHICS IN THE TRAINING OF TEACHERS OF BASIC EDUCATION

**Astract:** This essay wants to reflect on the importance of Ethics in teacher training. If you are willing to: Identify spaces for the study of ethics during training; to reflect on the importance of ethics in teacher education and practice, to argue, to demonstrate that ethics, both under the systematic bias and under the bias of philosophical theories, has fundamental elements to provide an understanding of the practice of teachers; contribute to the formation of educational professionals, autonomous and judicious in relation to their praxis and the social and political repercussion of it. The scope is qualitative and the type of bibliographic research. Held in the Master in Education (PPGE) of the Federal University of Santa Maria (UFSM).

**Keywords:** Training, Ethics, Teachers

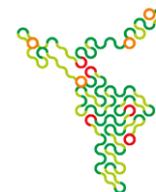
### Considerações iniciais

Este texto resulta de pesquisa em desenvolvimento na Linha de pesquisa Formação Saberes e Desenvolvimento Profissional do PPGE da UFSM. A primeira motivação para escrever sobre essa temática é a crise moral que nosso país atravessa; crise que ultrapassa as fronteiras do institucional e acaba se tornando, em alguns momentos, instituída. Afetando diretamente os ambientes Educacionais e as relações estabelecidas nestes espaços.

Uma vez que são variadas as definições de ética encontradas, partiremos da definição de ética proposta por Adolfo Sánchez Vázquez em seu livro “Ética”. Acreditamos que a maneira como ele

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Santa Maria, Santa Maria, Brasil.

<sup>2</sup> Dr. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, Santa Maria, Santa Maria, Brasil.



aborda esse tema contribui mais especificamente para entendermos o que é Ética e qual a sua importância na formação de professores. Vasquez se distancia dos outros por abordar a ética como ciência. (Vázquez, 2005, p. 23). “A ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é ciência de uma forma específica de comportamento humano”. De modo geral, ao longo da história a Ética é uma subárea da Filosofia que reflete sobre o comportamento moral dos seres humanos em situações concretas e elabora critérios, princípios, para que a abordagem seja crítica e sistemática. Esse procedimento resultou nas diversas teorias, desde a filosofia clássica até hoje.

Sanchez Vázquez lembra ainda que “A Ética depara com uma experiência histórico – social no terreno da moral, ou seja, com uma série de práticas morais já em vigor e partindo delas, procura determinar a essência da moral[...]” (Vázquez, 2005, p. 22), por isso mesmo ela não está dissociada da vida do ser humano e sua prática em sociedade, dentro de um tempo histórico determinado. Para esse autor, a Ética tem a função de ser reflexiva, propositiva, questionadora das práticas humanas, transita nas diferentes concepções de sociedade e de mundo, extraindo o que é essencial para o bem viver.

Essa forma de compreender a Ética está em conformidade com a metodologia proposta pela hermenêutica filosófica de Gadamer e nos ajuda a entender a importância da ética na formação de professores. A partir dessa consideração indicamos três aspectos para mostrar a contribuição da Ética no processo formativo acadêmico. Primeiramente, ela nos dá elementos para entender melhor o processo de conhecimento e da própria vida, em tempos de significativa mudança epistemológica. Por outro lado, a Ética pode desenvolver mais sensibilidade social e consciência diante das questões de etnia, de gênero e com relação ao meio ambiente ou a ecologia.

Originariamente, a Ética é uma subárea da Filosofia, mas dada a complexidade de seu objeto, isto é, o “comportamento moral dos seres humanos em sociedade” (Vázquez, 2005, p. 23), ela se caracteriza, atualmente, pelo procedimento tipicamente interdisciplinar, senão transdisciplinar, que circula entre as ciências humanas e ciências da vida, do meio ambiente, etc. Ela não é mais patrimônio exclusivo da Filosofia, se bem que a inter/transdisciplinaridade ainda o sejam. Kronbauer (1998 p.3) afirma que

“a ética não é mais um campo da filosofia, mas uma teorização que transita pelas ciências humanas e ciências da vida. Não é possível dar conta do problema da consciência, da



liberdade, do conhecimento dos possíveis efeitos da ação e da responsabilidade, sem a discussão com os avanços do conhecimento em geral.

Ela nasce das demandas do cotidiano, da vida comum ou do mundo da vida, das diferentes formas de viver a vida, tomando-as como assunto de reflexão, para a eles retornar como contribuição teórica. Alguns a definem como uma ciência que forma “caráter”, persona<sup>1</sup>, do “modo de ser” no mundo e com os outros seres. Pensá-la somente sob um aspecto, um olhar, seria empobrecer seu real sentido.

Pois bem, essa suposta “ciência do bem em geral” a rigor não existe. O que existe é uma variedade de doutrinas morais [...] e uma disciplina filosófica, a Filosofia moral ou Ética, que por sua vez contém uma variedade de teorias éticas diferentes, e até contrapostas entre si [...]. (CORTINA, 2005, p. 15).

Parece estranho falar de “diferentes teorias éticas” ou então “que teoria de ética seguir”, mas, ao longo da história, foram formuladas várias que se adaptaram melhor a realidade e a compreensão da época. Apesar das diferentes correntes, ela sempre esteve ligada ao estudo do comportamento humano.

Ao nos referirmos à ética, precisamos levar em conta que ela está ligada diretamente a comportamento moral, a primeira tem vocação universal, a segunda, está mais no chão da vida, é variável de grupos para grupos, região para região, núcleo de convivência para núcleo de convivência. Enquanto palavra, origem etimológica, a ética e a moral são distintas, mas sempre convergem para o mesmo princípio histórico.

Assim chamamos de “moral” esse conjunto de princípios, normas e valores que cada geração transmite à geração seguinte na confiança de que se trata de um bom legado de orientações sobre o modo de se comportar para viver uma vida boa e justa. E chamamos de “Ética” essa disciplina filosófica que constitui uma reflexão de segunda ordem sobre os problemas morais. A pergunta básica da moral seria então: “o que devemos fazer?”, ao passo que a questão central da ética seria antes: “por que devemos? ou seja, “Que argumentos corroboram e sustentam o código moral que estamos aceitando como guia de conduta?” (CORTINA, 2005, p. 20).

No dia a dia não temos muito tempo para fazer distinções, o senso comum nos leva a fazer afirmações que acabam distorcendo o real sentido das coisas. Por exemplo: Quando falamos que uma profissão tem um código de ética, no fim das contas essa “normativa” não poderia ser chamada de

---

<sup>1</sup> Queremos dar o sentido de personalidade, caráter individual de cada pessoa. Ver o sentido proposto pelo dicionário Abagano, na palavra “personalidade” (ABBAGNANO, 1998, p.758).



ética, mas de código de conduta, moral regional, pois trata do comportamento de cada indivíduo enquanto exerce sua profissão. Isso é válido para todos os códigos de conduta profissional, inclusive ao exercício da docência, ainda que neste caso não exista nenhum código

Sabe-se que não é possível tornar uma pessoa moralmente correta, a menos que a pessoa queira e assuma uma conduta coerente consigo mesmo e com os demais a sua volta. O estudo de tal temática serve como referência para a vida, para o fazer prático, em nosso caso, o professor teria a oportunidade de juntar a dimensão teórico com a prática pedagógica no processo de formação. E depois na caminhada formativa permanente aprofundar aspectos da reflexão ética.

A Ética vai ajudar as educadoras a se darem conta, ser uma referência, de que a sua forma de agir pedagogicamente, as atividades que propõem e as intenções implícitas de cada ação podem estar contribuindo para a formação de uma consciência moral correspondente a uma Ética de Virtudes, do Dever, da Cooperação, do respeito à diferença, ou a um mero Pragmatismo, individualista e competitivo, útil à manutenção da sociedade capitalista de mercado e que culmina na formação de consciências moralmente cínicas.

É importante levar em conta o que Aristóteles, na obra *Ética a Nicômaco*, defende ser uma vida ética. Para ele, uma vida ética é uma virtuosa mediante a qual se pode chegar à felicidade. Ainda no início da obra, quando está construindo a definição de “bem”, ele indica que:

[...] a felicidade, acima de qualquer outra coisa, é considerada como esse sumo bem. Ela é buscada sempre por si mesma e nunca em interesse de uma outra coisa; enquanto a honra, o prazer, a razão, e todas as demais virtudes, ainda que as escolhermos por si mesmas [...], fazemos isso no interesse da felicidade, pensando que por meio dela seremos felizes. Mas a felicidade ninguém a escolhe tendo em vista uma outra virtude, nem, de uma forma geral, qualquer coisa além dela própria. (ARISTOTELES, 2003, p. 25,26).

A felicidade como ponto de chegada, como auto realização, é resultado de uma vida virtuosa, feita de ações virtuosas. Essas, por sua vez, são ações que o sujeito faz por saber que são virtuosas e ele se decide firmemente a fazê-las porque o são e, por isso, ele pode estar seguro de que é movido por um caráter firme e resoluto. E na citação acima entende-se que a felicidade é tal em si mesma, isto é, ela não é meio em vista de outra coisa. As ações virtuosas e boas podem ser meios para chegar a ela, gradualmente...

Da mesma forma, educadores comprometidos realizam seu trabalho visando o bem dos educandos e entendem que nem sempre o processo educativo se dá de maneira tranquila, às vezes há uma necessidade de tensionamentos (até frustrações), ou de gastar um tempo para construir essa



felicidade. O professor que deseja ser feliz sem ações pedagógicas cotidianas virtuosas, dificilmente terá um grau elevado de auto realização, de felicidade. Dito de forma direta, a felicidade é resultado de uma vida completa de ações virtuosas. É por isso que Aristóteles cita o dito popular: “uma andorinha não faz verão; nem um dia de verão sequer”.

Isso é ainda mais importante quando nos referimos às e aos docentes que lidam com educação infantil e com as séries iniciais, mas igualmente os das séries finais do Fundamental e os do Ensino Médio. Ainda que não saibam e, até mesmo, não queiram sê-lo, são educadores que influem decisivamente sobre a formação da consciência moral das crianças e dos adolescentes. No entanto, na maioria dos Cursos de Formação inicial de docentes para essas faixas etárias, não se prevê uma reflexão sistemática e fundamentada sobre a Ética e sobre a educação moral. Isso deveria ser considerado como algo muito grave, não porque se dedica a quase totalidade desta formação curricular ao desenvolvimento de habilidades técnicas, instrumentais e habilidades sociais, metodológicas, etc., que são perpassadas de moralidade, mas porque não se dá conta exatamente disso, que, em nossa consideração, é o mais importante em todo o processo de educação das crianças e dos jovens: a formação da consciência moral.

### ***Três aspectos que contribuem elucidam a necessidade do estudo da ética***

Temos que convir que há temáticas mais essenciais que outras para o andamento da vida, ao nosso ver, a questão da Ética é essência no **processo de conhecimento**, principalmente por se tratar de algo que envolve a **vida humana** e a relação com as demais coisas que nos rodeiam.

Embora o conhecimento científico elimine de si mesmo toda a competência ética, a práxis do pesquisador suscita ou implica uma ética própria. Não se trata unicamente de uma moral exterior que a instituição impõe a seus empregados; trata-se de mais do que consciência profissional inerente a toda profissionalização; de ética própria do conhecimento, que anima todo pesquisado que não se considera um simples funcionário. É o imperativo: conhecer para conhecer, que deve triunfar, para o conhecimento, sobre todas as proibições, tabus, que o limitam [...] A ética do conhecer tende, no pesquisador sério, a ganhar prioridade, a opor-se a qualquer outro valor, e esse conhecimento “desinteressado” desinteressa-se de todos os interesses político-econômicos que utilizam, de fato esses conhecimentos (MORIN, 2005, p. 120 21).



Na discussão que Morin faz sobre “o que é ciência” e a necessidade de uma ciência que tenha consciência de sua tarefa, reforça a ideia de que o conhecimento precisa ser formulado, por quem o faz, com uma Ética própria mais do que uma regra imposta de fora como norma de conduta imposta a um trabalhador descomprometido. Neste momento, refiro-me aos professores que acolhem os estudantes oriundos das mais diferentes realidades e, além de introduzir no mundo acadêmico, dão os fundamentos para uma vida acadêmica.

A imersão no processo formativo, acadêmico e científico<sup>2</sup> faz com que aqueles que se põem nessa tarefa olhem o mundo e a sua própria vida desde outro ponto de vista, se supõem com mais conteúdo, mais reflexivos e ampliados. E nesse momento quero me referir aos estudantes egressos do ensino médio, dado o curto tempo da saída do ensino médio até inserção no mundo acadêmico.

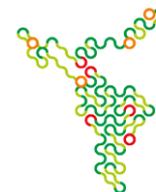
O segundo elemento que consolida o estudo da ética advinda da **mudança epistemológica** vivida em nosso tempo. Boaventura de Souza Santos, na obra “Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência”<sup>3</sup>, vai definir o atual tempo, como um tempo de “mudanças de paradigmas”; essa mudança é proposta pela modernidade.

O paradigma da modernidade comporta duas formas principais de conhecimento: o conhecimento–emancipação e o conhecimento–regulação. O conhecimento–regulação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por colonialismo e um estado de saber que designo por solidariedade. O conhecimento–regulação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo de caos e um estado de saber que designo por ordem. [...] o conhecimento–regulação conquistou a primazia sobre o conhecimento–emancipação: a ordem transformou-se na forma hegemônica de saber e o caos na forma hegemônica de ignorância. Este desequilíbrio em favor do conhecimento–regulação permitiu a esse último recodificar nos seus próprios termos o conhecimento–emancipação. Assim, o estado de saber no conhecimento–emancipação passou a estado de ignorância no conhecimento–regulação (a solidariedade foi recodificada como caos) e, inversamente, a ignorância no conhecimento–emancipação passou a estado de saber no conhecimento–regulação (o colonialismo foi recodificado como ordem) (BOAVENTURA, 2011, p. 78,79).

---

<sup>2</sup> MORIN, em sua obra “Ciência com Consciência”, aborda a discussão sobre o que é afinal ciência. Afirma ele: “A última descoberta da epistemologia anglo-saxônica afirma ser científico aquilo que é reconhecido como tal pela maioria dos cientistas. Isso quer dizer que não existe nenhum método objetivo para considerar ciência objeto de ciência, e o cientista sujeito”.

<sup>3</sup> Essa obra é a primeira de um montante de quatro volumes, o segundo volume é intitulado “O Direito a rua: ordem e desordem na sociedades subalternas”; o terceiro, “Os trabalhos de Atlas: Regulação e emancipação na Redopolis”, e a quarta, “O milênio Órfão: Para um futuro da cultura política”.



Além dos paradigmas, a transição também se apresenta no âmbito “epistemológico”. Essa transição afeta diferentes campos da sociedade, ou seja, é uma mudança social. Em um tempo onde há tantas coisas a serem criticadas, segundo o autor, fica até difícil construir uma “teoria crítica”<sup>4</sup>.

Diante de mudanças tão bruscas e profundas é preciso ter um ponto de referência, acreditamos que a ética vem a esse encontro, mantém uma referência humanizadora, para mudanças tão profundas e significativas, marcadas por rupturas e falência de modelos até então idealizados, proposta dada pelo “capitalismo” e principalmente pela modernidade.

Por fim, mas não menos importante, o terceiro elemento se refere a uma **ética ambiental**. Ela contribui essencialmente para alargar o horizonte, perceber que o ser humano faz parte de um todo, está envolvido no ciclo vital como todos os outros seres vivos. Ao contrário do que a modernidade pensava, o ser humano não é o centro, mas faz parte, talvez como ser pensante e consciente de sua existência e responsabilidade, mesmo que não a exerça na sua totalidade.

Na era tecnológica, o conhecimento-emancipação pressupõe uma nova ética, uma ética que, ao contrário da ética liberal, não seja colonizada pela ciência nem pela tecnologia, mas parta de um princípio novo. [...] A nova ética não é antropocêntrica, nem individualista, nem busca apenas a responsabilidade pelas consequências imediatas. É uma responsabilidade pelo futuro. (BOAVENTURA 2011, p. 111/12).

Esse olhar para o futuro me parece encantador e desafiador, ao mesmo tempo é o tremendo e o fascinante juntos, pois nos traz a consciência de que temos um compromisso com as gerações futuras. De modo particular quando estamos dialogando com aqueles e aquelas que vão ou já estão trabalhando com ensino aprendido de crianças.

Formação que tenha como princípio educacional ético é urgente, pois forma cidadãos participativos, emancipados e que têm consciência de um compromisso social. Exercem sua cidadania de maneira crítica, autônoma e libertadora. E ser libertador é olhar ao seu redor e ver que o mundo não nasceu a partir de seu próprio umbigo, mas que faz parte de um todo, contribuindo positivamente para torná-lo melhor. O processo formativo precisa formar consciência crítica e, ao mesmo tempo,

---

<sup>4</sup>O referido autor expõe as dificuldades de construir uma teoria crítica que dê conta de um Conhecimento-emancipação” ou que forme pessoas com capacidade de olhar a sociedade de maneira crítica. O autor tem o seguinte entendimento: “Por teoria crítica entendo toda a teoria que não reduz a “realidade” ao que existe. A realidade qualquer que seja o modo como é concebida é concebida pela teoria crítica como um campo de possibilidades e a tarefa da teoria consiste precisamente em definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado). (SANTOS, 2011, p. 23).



fomentar participação nos ambientes deliberativos e propositivos. Provocando em cada indivíduo um senso de justiça, promotores da paz, bem como a integridade de todos os seres existentes.

Atualmente não podemos falar em ecologia com relação ao meio ambiente sem incluir a ecologia humana na forma de justiça ambiental, a economia solidária, a justiça social, porque todas essas questões estão implicadas de tal forma que a vida em nosso planeta depende de uma mudança de atitude e de compreensão. O cuidado com todos os seres vivos e com o espaço (micro e macro) que habitamos é uma questão ecológica. Uma compreensão mais recente dessa terminologia lembra que falar em ecologia é falar da distribuição de renda e da desigualdade social entre ricos e pobres. O acúmulo da parte de uns poucos é o que falta para outros tantos.

### *Considerações Finais*

Diante do exposto até o presente momento, podemos vislumbrar e identificar que a Ética é relevante no processo da formação inicial e continuada de professores. Por ela ser uma ciência que se preocupa em estudar a conduta moral e, também, por ela ser uma maneira de pensar filosoficamente as relações morais construídas pelas pessoas em sociedade e, ainda, por ela ser uma ciência da casa comum. As definições arguidas sobre a ética demonstram a abrangência e as implicações dessa ciência, mesmo que como subárea da filosofia.

Ela está inteiramente preocupada em refletir a vida e a relação entre as pessoas e com o que está em seu entorno, de modo particular, nesse tempo de uma virada epistemológica, onde pululam e se avivam polaridades das mais diversas naturezas. As diferentes compreensões de mundo e de relação precisam ter um ponto referencial para tecer a costura do tecido social.

### *Referências*

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** : saberes necessários a pratica educativa / 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

Aristóteles, **Ética a Nicômaco: texto integral**. Trad. Pietro Nasseti, São Paulo, SP : Martin Claret, 2013.

KRONBAUER, L. G. **O que é Ética**. In: Jornal O Contemporâneo, ano II, nº 11, abril de 1998.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Trad, de Maria D. Alexandre e Maria Sampaio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2005. Disponível em:



[http://www.filosofiatecnica.ufpa.br/index\\_htm\\_files/ciencia\\_com\\_conciencia.pdf](http://www.filosofiatecnica.ufpa.br/index_htm_files/ciencia_com_conciencia.pdf) - Acesso em: 10/10/2017.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez, 1915-, **Ética**. 27. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2005.

CORTINA, Orts Adela, **Ética** / 2. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2005.

SANTOS, Boa Ventura de. **Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.



## CRENÇAS DE PROFESSORES FORMADORES: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Letícia Ribeiro Lyra<sup>1</sup>  
José Francisco Custódio<sup>2</sup>

**Resumo:** O objetivo desse trabalho é mapear o que as produções científicas dizem a respeito das crenças de professores formadores de cursos de Licenciatura em Ciências e Matemática. **Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica do tipo estado do conhecimento.** Organiza-se em duas etapas. A etapa I consistiu na busca de literatura científica sobre o tema em periódicos da área de Ciências, do VI ao XI ENPEC, da 34<sup>a</sup> a 38<sup>a</sup> ANPEd e BDTD/IBCT, em que foram utilizados os seguintes descritores *crenças* ou *crenças educacionais*. A Etapa II caracterizou-se pela análise do material. Como resultados, obtivemos seis artigos dos periódicos, onze trabalhos completos e dois pôsteres do ENPEC, um pôster na ANPEd e duas dissertações da BDTD/IBCT. Do material analisado constatamos que tratam em sua maioria de professores em formação ou que atuam na educação básica. Somente dois artigos, sendo ambos internacionais, abordam sobre os professores formadores de Ciências, o que demonstra a necessidade de maiores estudos sobre a temática em nível nacional. Questionamos o quase silenciamento da temática na ANPEd, considerando a relevância do evento para a formação científica dos professores da educação básica e superior. Por outro lado, no ENPEC vemos que o tema tem sido tratado, o que parece demonstrar que a área de Ensino de Ciências tem discutido sobre as crenças educacionais dos professores. Esperamos que este trabalho traga discussões quanto ao papel das crenças dos formadores na formação inicial.

**Palavras-chave:** Literatura científica. Crenças. Ciências. Licenciatura.

### BELIEFS OF TEACHER TRAINERS: WHAT SCIENTIFIC PRODUCTIONS SAY

**Abstract:** This theoretical work aims to map what the scientific productions say about the beliefs of teachers who teach undergraduate courses in Natural Sciences and Mathematics. It is a study of the bibliographic nature of the state of knowledge type. It is organized in two stages. Stage I consisted of the search for scientific literature published in periodicals in the area of Sciences between 2012-2017, from VI to XI ENPEC (2011-2017), from 34th to 38th ANPED (2011-2017) and BDTD/ICBT(2007-2017), in which for the purpose the following descriptors were used *beliefs* or *educational beliefs*. Stage II was characterized by the analysis of the collected material. As a result, we obtained six articles from the periodicals, eleven complete papers and two posters from ENPEC, one poster at ANPEd and two dissertations from the BDTD/IBCT. About the material analyzed we find that they deal mostly with teachers in training or who work in basic education. Only two articles, both of which are international, deal with teachers who train science, which demonstrates the need for further studies

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Assistente da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó, Brasil.

<sup>2</sup> Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor Adjunto IV da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC. Florianópolis/SC, Brasil.



on the subject at the national level. Regarding ANPED, we questioned the quasi-silencing of the subject, considering the relevance of the event to the scientific education of primary and higher education teachers. On the other hand, in ENPEC we see that the subject has been treated, which seems to demonstrate that the area of Science Teaching has discussed about the educational beliefs of teachers. We hope that this study can bring about discussions about the importance of the beliefs of the teacher trainers in the initial formation of graduates in Sciences of Nature and Mathematics.

**Keywords:** Scientific literature. Beliefs. Sciences. Undergraduate course

### ***Introdução***

As crenças são os melhores indicadores quanto às decisões que indivíduos tomam ao longo da vida (PAJARES, 1992). Considerando-se que essas são uma das formas de pensamento humano, acreditamos que professor atua de acordo com elas sem ter, muitas vezes, suficiente reflexão da influência dessas sobre sua prática (PAJARES, 1992). Devido à influência das crenças nas ações dos professores, elas têm recebido uma grande atenção por parte dos investigadores educacionais sendo amplamente discutida na literatura.

As crenças dos professores podem ter diferentes origens: pela experiência própria, observação de alguém, indiretamente (leitura, palestras, documentos oficiais, material didático, etc), pela interação com autoridades (professores, pesquisadores, etc), entre outras formas. Nesse sentido, destacamos o papel das crenças dos professores formadores na formação de licenciandos sobre o que é Ciência, como essa deve ser ensinada e aprendida. Segundo Borsato e Bzuneck (1999), os objetivos de educação partilhados pelo corpo docente de um curso de licenciatura podem moldar crenças dos licenciandos sobre o que é ensinar e sua crença acerca do seu papel como professor.

Destacamos também que, segundo Soares e Bejarano (2008) constataram em um estudo, as crenças têm um expressivo poder na formação identitária do professor e mesmo que sejam discutidas teorias educacionais na formação inicial, os docentes somente levam em conta aqueles saberes que se alinham com suas crenças.

Diante do exposto, uma das maneiras de conhecermos quais crenças sobre Ciência e ensino-aprendizagem dos formadores de cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática é investigar o que a comunidade científica vem discutindo sobre a temática. Nesse sentido, temos como objetivo mapear o que tem sido produzido academicamente sobre “crenças de professores formadores”.



Para tal, realizamos um estudo de natureza bibliográfica do tipo 'estado do conhecimento' ou 'estado da arte'. Justifica-se a escolha por esse tipo de pesquisa porque nesse pode-se “é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas” (SOARES, 1991, p. 3). Também, justifica-se esse tipo de pesquisa pois, não identificamos artigos que tratam do ‘estado da arte’ sobre “crenças”, nem no material pesquisado, nem em outras fontes, além das referenciadas no momento.

### ***Percurso metodológico***

O presente estudo organiza-se em duas etapas. A etapa I consistiu na busca e seleção da literatura científica. A seleção dos textos foi devido a esses tratarem de crenças e/ou crenças educacionais. Etapa II caracterizou-se pela análise qualitativa do material coletado visando analisar o que trazem sobre essa temática.

Para a etapa I iniciamos com a seleção de artigos de periódicos de revistas científicas da área de Ciências avaliadas como *Qualis* A e B<sup>1</sup> com o descritor *crenças* no título e/ou no resumo, nas palavras-chave, nos últimos 5 anos (2012-2017). Essa pesquisa foi realizada no período compreendido entre janeiro a dezembro de 2017.

*Selecionamos os trabalhos do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) devido a importância que esses eventos possuem frente a comunidade científica e à relevância de suas publicações para o ensino de Ciências e para a Educação. Realizamos a busca entre os VI e XI ENPEC (2007-2017) e entre 34<sup>a</sup> a 38<sup>a</sup> ANPED (2011-2017) com o descritor crenças.*

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT) tem-se um número expressivo de teses/dissertações com os descritores *crenças* e “*crenças*”, então, selecionamos o descritor “*crenças educacionais*” no período de dez anos (2007-2017), para refinar a busca.

---

<sup>1</sup> Revistas: CAPES. **Tabela de classificação de periódicos QUALIS/CAPES:** Educação. Quadriênio 2013-2016. Brasília. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>>. Acesso em : 08 agosto 2017.



### *O que as produções científicas dizem?*

Quanto aos periódicos científicos observamos que há significativa produção científica (94 artigos) sobre *crenças*, porém, somente foram selecionados seis artigos que tratavam da temática, conforme *Tabela 1*.

Tabela 1: Relação entre revistas científicas avaliadas com *Qualis* A e B e artigos que tratam sobre *crenças*

Revista	Qualis	Identificados	Selecionados
Bolema	A1	55	0
Ciência e Educação (Bauru) (C&E)		0	0
Educação e Realidade		2	0
Educação em Revista		0	0
Educação e Sociedade		0	0
Enseñanza de las Ciencias <sup>2</sup>		3	2
Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências (UFMG)	A2	0	0
Perspectiva		2	0
Educação Matemática e Pesquisa	B1	2	1
Experiências em Ensino de Ciências (EENCI)		0	0
Revista Brasileira de Ensino de Física (RBEF)		0	0
Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias (REIEC)		2	1
Zetetiké		10	0
Alexandria	B2	2	1
Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia (RBECT)		14	1
Revemat	B4	2	0
<b>Total</b>		<b>94</b>	<b>6</b>

Fonte: elaborado pelos autores

Identificamos que somente dois artigos tratavam de professores formadores (BRICEÑO; BENARROCH; MARÍN, 2013; BRICEÑO; BENARROCH, 2012), sendo ambos internacionais, dois sobre formação inicial (TEIXEIRA; CYRINO, 2014 e 2015) e um voltado para licenciandos (PASSOS; DEL PINO, 2015) e um sobre crenças de professores da educação básica (CUSTÓDIO; CLEMENTE, FERREIRA, 2012). Esses dados apontam que os pesquisadores ou não estão

<sup>2</sup> Utilizamos as palavras *creencias* e *crenças*



publicizando seus estudos sobre professores formadores e/ou essa área ainda é pouco explorada na pesquisa do ensino em Ciências nacionalmente.

A Tabela 2 refere-se aos artigos selecionados do VI ao XI ENPEC. Foram identificados onze trabalhos completos e dois pôsteres do ENPEC.

Tabela 2: Relação entre as Atas do ENPEC que tratam sobre "crenças"

ENPEC	Ano	Identificados	Selecionados
VI	2007	2	2
VII	2009	6	4
VIII	2011	4	4
IX	2013	3	2
X	2015	2	1
XI	2017	0	0
<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>13</b>

Fonte: elaborado pelos autores

Vemos que nesse evento científico da área de ensino em Ciências seis artigos discutem sobre crenças de professores da educação básica (BARROS; COSTA; LABURU, 2007; FERREIRA et al, 2009; JUNIOR, 2009; ROCHA; RICARDO, 2011; NOVAIS; SIQUEIRA; MARCONDES, 2011; MERINO et al, 2011), seis sobre licenciandos (OLIVEIRA; NASCIMENTO; REZENDE, 2009; MORAES; SANTOS, 2009; MARQUES FILHO et al, 2011; GRAEF; DEL PINO, 2013; COLAGRANDE; RANGEL; LEITE, 2013; NETO; SCARINCI; PIRES, 2015) e um discute sobre cursos de formação de professores (SESSA; ARAGÃO, 2007). *Observamos que o número de trabalhos selecionados nesse evento, que é muito importante na área de Ensino de Ciências, foi representativo. Se analisarmos a maioria aponta para discussão da formação inicial. Porém, nenhum discute sobre a influência das crenças de professores formadores sobre a formação inicial e nem sobre quais as crenças os formadores apresentam.*

Na pesquisa dos trabalhos da ANPEd identificamos um pôster de DAUANNY (2012) que trata da formação inicial de professores.

Na BDTD/IBCT temos três trabalhos identificados e foram selecionadas duas dissertações que tratam sobre a formação inicial de professores, destacando o papel do currículo na formação dos licenciandos.



### *Considerações finais*

Considerando o exposto, analisamos que há pesquisas sobre as crenças dos licenciandos e o papel da formação inicial na construção ou reelaboração das crenças dos futuros professores. Isso nos remete que a comunidade científica esteja preocupada com a formação inicial, porém, voltam seu olhar, quase que exclusivamente, para os licenciandos.

Também vemos que apontam as crenças dos professores que atuam na educação básica, mas, não trazem nenhum estudo sobre formação continuada considerando que as crenças identificadas poderiam ser repensadas nesses cursos.

Quanto à ANPED, questionamos o quase silenciamento da temática, considerando a relevância do evento para a formação continuada dos professores da educação básica e superior. Por outro lado, no ENPEC vemos que o tema tem sido tratado, o que parece demonstrar que a área de Ensino de Ciências tem tratado sobre as crenças educacionais dos professores de educação básica e em formação. Porém, não tratam dos formadores dos cursos de Licenciatura.

Destacamos o silenciamento sobre as crenças dos professores formadores na produção nacional. Os artigos identificados na literatura internacional sobre as crenças de professores formadores em Ciências trazem a importância desses para a formação epistemológica e didático-pedagógica dos licenciandos quanto as crenças sobre a Natureza da Ciência, ensino e aprendizagem científica dos licenciandos. Acreditamos que sejam pontos importantes para serem melhor analisados na realidade nacional.

Por fim, compreender o que a literatura científica sinaliza sobre as crenças educacionais dos professores formadores nos ajuda a entender como esse compreende os processos pelos quais os licenciandos adquirem e desenvolvem conhecimento científico, quanto a sua própria crença sobre a natureza da Ciência. Acreditamos ser fundamental que discussões teóricas sobre as crenças educacionais de professores formadores, a fim de fortalecer a formação científica e tecnológica dos licenciandos.

Esperamos que este estudo possa subsidiar estudos posteriores, especialmente, quanto à importância das crenças dos professores formadores na formação inicial de professores de Ciências da Natureza e Matemática.

### *Referências*



BARROS, M.; COSTA, C. E.; LABURU, L. Crenças motivacionais de professores de física do ensino médio e sua relação com o saber profissional. Em: VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). 2007, **Anais...** Florianópolis/SC, p. 1-11, 2007. Disponível em: [http://abrapecnet.org.br/atas\\_enpec/vienpec/search0.html](http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/vienpec/search0.html). Acesso em: 02 set 2017.

BORSATO, E.; BZUNECK, J. A. Crenças de futuros professores: sua Relação com as fases no curso e com a experiência de ensino. In: **II Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul** (Forum Sul da ANPED), Curitiba, 1999. v. 1.

BRICEÑO, J.; BENARROCH, A. Concepciones y creencias sobre ciencia, aprendizaje y enseñanza de profesores universitarios de ciencias. **Revista Electrónica de investigación en educación de ciencias**. v.8, n. 1, p.24-41, jun. 2012.

BRICEÑO, J.; BENARROCH, A. e MARÍN, N. Coherência epistemológica entre Ciência, aprendizaje y enseñanza de profesores universitarios colombianos. Comparación de resultados com profesores chilenos y españoles. **Enseñanza de las Ciencias**, v.31, n.2, 2013.

COLAGRANDE, E.; RANGEL, F.; LEITE, L. Um olhar na licenciatura em Ciências: investigando as crenças dos professores em formação sobre Natureza da Ciência e relação CTSA. Em: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). 2013, **Anais...** Águas de Lindóia/SP, p. 1-8, 2013. Disponível em: [http://abrapecnet.org.br/atas\\_enpec/ixenpec/atas/resumos/R0394-1.pdf](http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R0394-1.pdf). Acesso em: 02 set 2017.

CUSTÓDIO, J. F.; CLEMENT, L.; FERREIRA, G. K. Crenças de professores de Física do ensino médio sobre atividades didáticas de resolução de problemas. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, n.1, p.225-252, 2012.

DAUANNY, E. B. O Estágio e as possibilidades de resignificação das concepções, práticas e crenças de futuros professores acerca do ensino da Matemática. Em: 35ª Reunião da (ANPEd). 2012, **Anais...** Porto de Galinhas/PE, p. 1-6, 2012. Disponível em: [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/posteres/GT19/GT19-1363\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/posteres/GT19/GT19-1363_int.pdf). Acesso em: 02 set 2017.

FERREIRA, G. K.; PERINI, L.; CUSTÓDIO, J. F.; CLEMENT, L. Crenças de professores sobre a resolução de problemas e sua utilização em aulas de Física. Em: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). 2009, **Anais...** Florianópolis/SC, p. 1-12, 2009. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/915.pdf>. Acesso em: 02 set 2017.

GRAEF, C.; DEL PINO, J. C. Aprendendo a ser professor no curso de Licenciatura de Química da UFRGS. Em: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). 2013, **Anais...** Águas de Lindóia/SP, p. 1-8, 2013. Disponível em: [http://abrapecnet.org.br/atas\\_enpec/ixenpec/atas/resumos/R0378-1.pdf](http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R0378-1.pdf). Acesso em: 02 set 2017.

JUNIOR, P. D. Professor em início de carreira: crenças e conflitos. Em: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). 2009, **Anais...** Florianópolis/SC, p. 1-11, 2009. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/207.pdf>. Acesso em: 02 set 2017.



MARQUES FILHO, E. **Crenças de futuros professores de física em contexto de inovação curricular**: o caso de um curso de física moderna e contemporânea no ensino médio. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências), Universidade de São Paulo, 2011.

MORAES, V. R. **Estágio e supervisão ecológica**: crenças e saberes na aprendizagem da docência. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2010.

MARQUES FILHO, E.; BARROS, M.; GARBELOTTI, C.; BADAN, L.; ZAGO, L. Um caso de Física Moderna e Contemporânea no Ensino Médio: a inovação curricular através das crenças de auto-eficácia. Em: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). 2011, **Anais...** Campinas/SP, p. 1-13, 2011. Disponível em: [http://abrapecnet.org.br/atas\\_enpec/viiienpec/resumos/R1331-1.html](http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R1331-1.html). Acesso em: 02 set 2017.

MERINO, C.; QUIROGA, M. OLIVARES, C.; NAVARRO, A.; TORO, V.; NUÑEZ, P.; ÁVALOS, K. Creencias sobre ciencia en educadores de Párvulo en contexto de educación no formal. Em: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). 2011, **Anais...** Campinas/SP, p. 1-13, 2011. Disponível em: [http://abrapecnet.org.br/atas\\_enpec/viiienpec/resumos/R1301-3.html](http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R1301-3.html). Acesso em: 02 set 2017.

MORAES, V.; SANTOS, M. L. Revelando crenças iniciais de futuros professores de ciências. Em: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). 2009, **Anais...** Florianópolis/SC, p. 1-13, 2009. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/963.pdf>. Acesso em: 02 set 2017.

MOREIRA, V.; MONTEIRO, D. O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva. **Trabalho Linguística Aplicada**, Campinas, v.49, n.1, p.205-221, jan./jun., 2010.

NETO, O.; SCARINCI, A.; PIRES, D. Mudança nas crenças profissionais de um licenciando ao longo do ano no PIBID. Em: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). 2015, **Anais...** Águas de Lindóia/SP, p. 1-8, 2015. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/indicepalchave.htm#C>. Acesso em: 02 dez 2017.

NOVAIS, R.; SIQUEIRA, C.; MARCONDES, E. **Modelos Didáticos**: um referencial para reflexão sobre as crenças didáticas de professores. Em: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). 2011, **Anais...** Campinas/SP, p. 1-12, 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0517-2.pdf>. Acesso em: 02 set 2017.

OLIVEIRA, I.; NASCIMENTO, S. REZENDE, F. Crenças epistemológicas a respeito das ciências naturais e humanas no discurso de estudantes universitários. Em: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). 2009, **Anais...** Florianópolis/SC, p. 1-10, 2009. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/614.pdf>. Acesso em: 02 set 2017.



PAJARES, F. Teachers` belifes and educational research: cleaning up a messy constructic. **Review of Educational Research**, v. 62, n.3, p.307-332, 1992.

PASSOS, C.; DEL PINO, J. Efeitos das ações formativas e das concepções epistemológicas nas práticas docentes de um futuro professor de Química. **RBECT**, v.8, n.3, p.181-212, mai./ago. 2015.

ROCHA, D.; RICARDO, E. C. Crenças de Autoeficácia e a Formação Docente em Física Moderna e Contemporânea: uma relação atuante nas práticas dos professores. Em: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). 2011, **Anais...** Campinas/SP, p. 1-13, 2011. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/963.pdf>. Acesso em: 02 set 2017.

SCHOMMER-AIKINS, M.; DUELL, O. K. Domain Specific and General Epistemological Beliefs. Their Effects on Mathematics. **Revista de Investigación Educativa**, v.31, n.2, p.317-330, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.170911>. Acesso em: 10 jan. 2017.

SESSA, P.; ARAGÃO, R. A formação de professores das ciências do século XXI: compreendendo o significado de ensinar e aprender ciências da Natureza. Em: VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). 2007, **Anais...** Florianópolis/SC, p. 1-10, 2007. Disponível em: [http://abrapecnet.org.br/atas\\_enpec/vienpec/search0.html](http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/vienpec/search0.html). Acesso em: 02 set 2017.

SOARES, M. B. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: INEP/Santiago: REDUC, 1991.

SOARES, I. BEJARANO, N. Crenças dos professores e formação docente. **Rev. Faced**, Salvador, n.14, p.55-71, jul./dez. 2008.

TEIXEIRA, B.; CYRINO, M. O estágio de observação e o desenvolvimento da identidade profissional docente de professores de matemática em formação inicial. **Educação Matemática e Pesquisa**. v.16, n.2,p.599-622, 2014.

TEIXEIRA, B.; CYRINO, M. O estágio de regência como contribuição para o desenvolvimento da identidade profissional docente de futuros professores de matemática. **Alexandria**, v.8, n.3, p.131-149, nov. 2015.

Este trabalho teve apoio financeiro da CAPES.



## **BASES EPISTEMOLÓGICAS NO CAMPO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Anderson Carlos Santos de Abreu

### **RESUMO**

Este estudo, ainda em vias de conclusão, objetiva-se abrir as discussões acerca das bases epistemológicas presentes no campo da pesquisa em Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Para tanto, discutir sobre o que sejam bases epistemológicas é referir-se a tudo que serve de apoio ao conhecimento. Em sentido mais amplo, é o elemento metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais. Diante disso, nos dispomos apresentar um conceito absolutamente central para a Educação, o de Epistemologia. Feito isso, trataremos de indicar interpretações com graves reflexos de filosóficos sobre o conceito em questão para o campo da EJA, bem como apresentar quais bases epistemológicas surgiram do estudo em questão como resultados preliminares do estudo.

Palavras-chave: Epistemologia – Pesquisa – Educação de Jovens e Adultos

### **ABSTRACT**

This study, still in the process of completion, aims to open the discussions about the epistemological bases present in the field of research on Youth and Adult Education in Brazil. To discuss what epistemological bases are is to refer to everything that serves as support for knowledge. In the broadest sense, it is the methodical and reflective element of knowledge, its organization, its development, its functioning and its intellectual products. For this, we are prepared to present an absolutely central concept for Education, that of Epistemology. Once this is done, we will try to indicate interpretations with serious philosophical reflexions about the concept in question for the EJA field, as well as to present the epistemological bases that emerged from the study in question as preliminary results of the study.

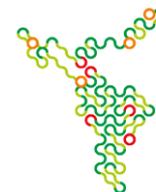
Keywords: Epistemology - Research - Youth and Adult Education

## **1. INTRODUÇÃO**

O referido artigo, que objetiva-se em apresentar o processo de uma pesquisa<sup>1</sup> que ainda está em vias de conclusão, tem como foco principal o estudo das bases epistemológicas presentes nas produções acadêmicas sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Desse modo, o foco investigativo se dará a partir das publicações acadêmicas (teses e dissertações) e artigos científicos

---

<sup>1</sup> A pesquisa faz parte do doutoramento em Educação e está a realizar-se na Universidade Federal de Santa Catarina, no Programa de Pós-Graduação, sob orientação da Prof. Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, tendo prospecção para conclusão no segundo semestre de 2018.



que tratam sobre as bases epistemológicas que fundamentam o campo de pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Como parâmetros para a elaboração deste estudo, temos o ensejo de apresentar estudos sobre o que vem a ser conhecimento, identificar quais são as bases epistemológicas das pesquisas em EJA, na atualidade, situar quais destas bases epistemológicas estão presentes no processo de constituição da EJA como área de conhecimento, e analisar as implicações destas bases epistemológicas na Educação de Jovens e Adultos, no Brasil.

## 2. PRESSUPOSTOS E OBJETO DE ANÁLISE DA PESQUISA

Quando nos referimos às bases epistemológicas, temos como fundamento a compreensão de Chauí (2002, p. 50), a qual segundo a autora:

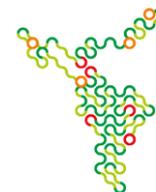
(...) é a capacidade humana de conhecer, isto é, o conhecimento do próprio **pensamento em exercício**. Aqui, distinguem-se: a lógica, que oferece as leis gerais do pensamento; a teoria do conhecimento, que oferece os procedimentos pelos quais conhecemos; as ciências propriamente ditas e o **conhecimento do conhecimento científico**, isto é, a epistemologia.

Diante disso, justifica-se dizer que a EJA possui um campo epistemológico distinto que garante suas particularidades, complexidades e conhecimentos. Por ser educação, em especial, uma modalidade da Educação Básica, a EJA é um campo que compreende conhecimento, currículo, práticas pedagógicas e sujeitos distintos.

Frente a estas observações é que apresentaremos os pressupostos iniciais para a realização deste estudo:

- a) A compreensão de que a partir da reflexão filosófica (CHAUÍ, 2005), é possível compreender quais são as concepções de conhecimento, ou bases epistemológicas, presentes no campo de produção teórica da EJA, e;
- b) O entendimento de que frente ao caráter do que é a EJA segundo a atual legislação e o seu campo de produção teórica, tendo em vista as grandes mudanças ocorridas nos últimos 21 anos, mais especificamente após a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996), estes se configuram, ainda, bastante complexos e tímidos.

Com base nos pressupostos acima, identificamos como perguntas centrais deste estudo:



- a) Quais bases epistemológicas fundamentam o processo de construção da pesquisa em EJA, no Brasil?
- b) Quais os conflitos e/ou os diálogos entre as bases epistemológicas presentes no processo de constituição da EJA como área de conhecimento?
- c) Quais as implicações destas bases epistemológicas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil?

A partir do elenco desses pressupostos, o nosso objeto de pesquisa são as "Bases epistemológicas da EJA" e a problemática: "Quais são as bases epistemológicas presentes no campo da pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil ?"

### **3. O CAMINHO METODOLÓGICO DO ESTUDO EM QUESTÃO**

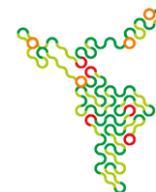
Por via de análises documentais, este estudo privilegia mapear as produções acadêmicas sobre o tema em questão, identificar as bases epistemológicas que vem fundamentando as pesquisas sobre EJA e analisar os conflitos e/ou os possíveis diálogos destas bases epistemológicas no processo de constituição da EJA como área de conhecimento.

Segundo Fonseca (2002, p.32),

A pesquisa bibliográfica via análise documental é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta

Diante disso, Para Gil (2007, p. 44), os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são sobre investigações sobre ideologias, epistemologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema sobre o conhecimento.

Tratar a respeito das bases epistemológicas da EJA, implica em compreender o que chamamos hoje de EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, isso porque desde de sua ascensão à modalidade da Educação Básica esta não é percebida como área de conhecimento pelos intelectuais da área da educação, seja por não entenderem qual a sua relação social e epistemológica, ou, então, por achá-la, apenas, como uma simples modalidade de ensino voltada para pessoas que não tiveram oportunidade ou acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade apropriada.



Concebendo isso, a principal tese sustentada neste estudo está em considerar a EJA como uma área de conhecimento e pesquisa para a educação, visto que ela apresenta uma estrutura teórica e sistemática de conhecimentos produzidos, com a finalidade de proporcionar diferentes bases epistemológicas, as quais cominam para a efetiva consolidação e reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como área e conhecimento e, portanto, pesquisa, extensão e ensino.

#### 4. REFLEXÕES SOBRE O QUE SEJA EPISTEMOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO

Um das tarefas substanciais da Filosofia é oferecer, em até último grau e rigor, conceitos e explicações que muitas vezes são esquecidos e imprecisos às ciências. Seja devido a insuficiente preocupação em relação ao rigor conceitual ou, então, pela aplicação distorcida propícia ao mau uso dos conceitos.

O conhecimento, bem como as formas de saber-lo, é uma das mais tradicionais formas de discussões do campo filosófico, neste caso da Epistemologia. A saber, esta é uma das diversas áreas que compreendem o campo da Filosofia, pois cada problema filosófico tem uma área ou disciplina de estudo – Cosmologia, Ética, Política, Metafísica, Ontologia, Estética e Lógica.

O problema central da epistemologia é conduzido por duas questões principais: “o que é conhecimento?” e “o que podemos conhecer?”. Dado isso, se pensarmos que podemos conhecer algo, então surge uma terceira questão essencial, e que ao meu ver é fundamental para a Educação, em especial, nesta tese para a Educação de Jovens e Adultos: “como conhecemos o que conhecemos da EJA?”

Desenvolver tal questão acerca do que conhecemos, é elaborar um conjunto de conhecimentos sistematicamente construídos e elaborados sobre um determinado objeto, ou uma determinada área, que num assente momento histórico demonstra a estrutura e a posição precisa do referido objeto ou área.

Tal arranjo filosófico nos leva a crer que a epistemologia, do grego *ἐπιστήμη*, não tem intenção de ser o conhecimento em si, muito menos uma forma racional ou, então, um sistema de postulados e axiomas, mas uma área da Filosofia que pretende delinear um campo de relações, continuidades e discontinuidades acerca do conhecimento.

Segundo Tesser (1994, p,1),



(...) a tarefa principal da epistemologia consiste na reconstrução racional do conhecimento científico, conhecer, analisar, todo o processo gnosiológico da ciência do ponto de vista lógico, linguístico, sociológico, interdisciplinar, político, filosófico e histórico.

Diante disso, a epistemologia está na espreita filosófica de analisar o conhecimento tendo-o como algo dinâmico, provisório, porém jamais definitivo. Portanto, a ação metodológica e de estudo da epistemologia consiste em sistematizar o conhecimento, sua formação, desenvolvimento, seu funcionamento e produtos intelectuais. Tal conclusão nos permite aferir que o conhecimento jamais é neutro ou isento de qualquer ideologia.

## **5. REFLEXÕES SOBRE O QUE SEJA EPISTEMOLOGIA PARA A EJA**

Pensar sobre as bases epistemológicas para a EJA é considerá-la um campo com práticas específicas e, portanto, com problemas acerca do conhecimento com especificidades. Dizer isto, é compreender que pela própria EJA, ou seja, por seu campo de produção teórica, eu posso encontrar, mesmo que incólume, conceitos e discursos fundamentados por epistemologias específicas.

Esta autonomia epistêmica que ora apontamos para a EJA neste estudo, constitui-se no entendimento do próprio exercício interno de pesquisa que ocorre nesta modalidade. O exercício epistemológico é uma tarefa que só o cientista pode fazer ao analisar e refletir sobre a sua própria prática científica, explicitando as regras, os seus modos de conhecer, os seus modos de dizer e as suas compreensões.

O exercício filosófico aqui proposto é o de argumentar, ainda que de forma não exaustiva, porém acessível, de que é inevitavelmente conectada às Ciências da Educação toda e qualquer atividades científica produzida no interior da EJA. Ao fazer tal defesa, estamos elucidando a respeito do empreendimento e exercício científico que ocorre no seu interior.

Há inúmeros significados, conceitos, discursos pedagógicos e conhecimentos sendo produzidos no interior da EJA e que são deflagrados nas pesquisas, ainda que de forma incólume. Portanto, é uma área riquíssima de conhecimentos. Diante disso, a epistemologia na EJA buscaria tratar do modo como conhecemos as diversas coisas que afirmamos conhecer sobre a modalidade em questão.

Segundo Greco & Sosa (1999, p. 505),



(...) a epistemologia é um campo de pesquisa extremamente amplo; ela investiga o significado das afirmações e atribuições de conhecimento, as condições de possibilidade de conhecimento, a natureza de verdade e da justificação, e assim por diante.

A Educação de Jovens e Adultos é um conjunto de práticas, saberes, posições políticas e sujeitos, caracterizados por interesses sociopolíticos no ensejo de abolir a desigualdade social, promovendo a inserção dos jovens, adultos e idosos no mundo letrado pela escolarização e a ascensão da classe trabalhadora.

Sabendo disso, como poderia ocorrer tal persuasão sem que conceitos gerais de conhecimento e de racionalidade amplamente compartilhados estabelecesse os regulamentos básicos para a ocorrência dessa dita persuasão? Como isso poderia ser mais aplicado do que uma epistemologia geral sobre a EJA?

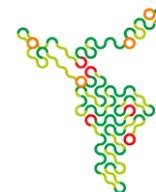
O caráter específico da epistemologia na EJA, ou de suas bases epistemológicas, está em abordar suas etapas históricas de desenvolvimento, suas condições em constituir teorias específicas, a forma como vem se manifestando enquanto modalidade da educação no Brasil e no mundo, bem como nas formas como é ofertada na Educação Básica, por exemplo nas políticas e currículos, e nos processos de formação de professores.

Nesse contexto, observa-se que o debate instaurado deve fluir no objetivo de mobilizar a compreensão acerca de quais epistemologias, ou bases epistemológicas, são produzidas no interior da EJA. As epistemologias correspondem as indagações filosóficas sobre as condições de possibilidade, valor e limites do conhecimento, em termo específicos, sobre as condições que as atividades científicas são realizadas e quais são os seus produtos intelectuais.

Sabendo disso, afirmo que há inúmeras pautas educativas emergências ocorrendo com a EJA. E neste contexto epistemológico, estas pautas são indicativos de paradigmas emergentes. Segundo Vitkowski (2004, p. 11), “O paradigma emergente compreende a existência de interconexões entre os objetos, entre sujeito e objeto, o que promove a abertura de novos diálogos no interior das ciências.

Como já dito até então, a epistemologia permite perguntar-se sobre se “é possível o conhecimento?”, “que critérios de conhecimento podem ser considerados?”, “quais conhecimentos são produzidos?” ou “esses critérios acerca do conhecer são possíveis de existir?”.

Estas indagações filosóficas, por meio da epistemologia, promovem uma espécie de revolução dentro da ciência, sobre tudo no processo de desenvolvimento da mesma e dos paradigmas que ali são produzidos. Segundo Kuhn (1986, p. 210) “as revoluções científicas são episódios de



desenvolvimento, nos quais um paradigma velho é total ou parcialmente substituído por um novo paradigma incompatível com o anterior”.

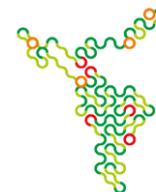
Seguindo esta perspectiva de Kuhn (1987), é possível, portanto, constatar que a educação, e todas as possíveis áreas de conhecimento, neste caso em especial a EJA, apresentam epistemologias para que possam ser encontrados os paradigmas que são produzidos nos seu interior, assim como a diversidade de seus discursos ou até mesmo os fatores que os colocam em uma condição de paradigma.

A Educação é um campo extremamente fértil de produção de práticas, modelos, currículos, representações e interpretações sobre si. Concebendo isso, ela apresenta-se dotada de epistemologias que promovem a construção de inúmeros paradigmas. Segundo Kuhn (1987, p.) “o desenvolvimento da maioria das ciências têm-se caracterizado pela contínua competição entre o diversos paradigmas que são construídos internamente”.

Diante disso, abre-se a compreensão de que a EJA é uma área de conhecimento importante para a pesquisa epistemológica, pois para que possamos problematizar e solucionar possivelmente todas as espécies de problemas que possam surgir neste campo, é inevitável que sejam pesquisadas suas práticas, seus funcionamentos, seus mecanismos, comportamentos, suas atitudes, modelos, representações modelares e os conhecimentos produzidos pela comunidade científica.

Vale ressaltar que o que está em pauta neste estudo não é a desqualificação dos outros modos de conhecimento ou de se fazer ciência. Muito menos o desejo de se fazer uma crítica iminente pura acerca do modo de se fazer ciência na Educação. Ou, então, a astúcia de querer criar uma hierarquização entre os modos de se fazer ciência. O que se concebe no debate epistemológico que ora proponho, é que todas as teorias, concepções, conceitos e descobertas científicas têm um caráter importante para as ciências, sobretudo para a Educação, em especial para a Educação de Jovens e Adultos. E que estas podem, possivelmente, promover a consolidação e o reconhecimento da EJA como área de conhecimento e, portanto, de epistemologias.

Partindo deste pressuposto, o estudo das bases epistemológicas na EJA seria uma profunda e crítica reflexão necessária e emergencial sobre o campo teórico e prático desta modalidade. Visto que a epistemologia exerce um papel rigoroso no processo reflexivo, quando ela demonstra quais concepções estão implícitas no processo prático e teórico.



Tal compreensão sobre epistemologia nos possibilitaria pensar a EJA, por exemplo, a partir de questões como: “educar para que e quem na EJA?” “Como educar na EJA?” “Quais paradigmas orientam a ação pedagógica dos professores de EJA na sala de aula?” “Para que serve e como se constitui o espaço da sala de aula na EJA?”

Estas indagações abrem ao entendimento de que a EJA pode desenvolver uma expansão quantitativa e qualitativa de investigações científicas, tanto no que concerne aos seus modelos teóricos como também aos métodos de trabalho e praxis. Além disso, a EJA pode estabelecer cada vez mais relações com diferentes áreas de conhecimento, ampliando, assim, seus objetos de pesquisa.

Ademais, o estudo reflexivo e teórico das bases epistemológicas da EJA podem contribuir para o controle político-ideológico da Educação (MOSQUERA, 1994). Segundo Silva (2011, p.324),

(...) a ausência de certas estruturas teóricas para o pedagógico torna as práticas educativas mais passíveis de serem facilmente manipuladas por interesses altamente questionáveis do ponto de vista educacional e científico. Além disso, torna a discussão pedagógica frágil do ponto de vista político.

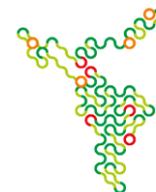
A discussão aqui proposta por este capítulo é uma possível contribuição para a epistemologia, sobre tudo para o campo de produção da pesquisa em EJA. A reflexão crítica com alguns apontamentos entre epistemologia, educação e EJA que ora apresenta, se constitui em uma forma de encontrar possibilidade para fazer o debate epistemológica na EJA avançar.

## **6. CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS**

À guisa de conclusão deste estudo, extraiu-se do mesmo as seguintes as bases epistemológicas: Educação Popular, Educação Escolar, Educação ao Longo da Vida, Pedagogia das Competências e Andragogia.

A partir destas bases epistemológicas aqui apresentados, a continuidade deste estudo, que como dito no início ainda está em vias de conclusão, compreende em teorizar e analisar as consequências e os desdobramentos destas diferente bases epistemológicas, assim como evidenciar os conflitos e/ou os diálogos entre as mesmas, entendendo que estas constituem o campo teórico e as bases epistemológicas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, possibilitando suas contradições, disputas e consensos.

A compreensão dos desdobramentos, especificidades e disjunções das bases epistemológicas delineiam, a partir de uma posição filosófica, as possíveis relações que existem entre a EJA e a



epistemologia como área da filosofia. Tais relações, são chaves adequadas para que possamos abrir portas futuras de novas possíveis pesquisas sobre o tema. Em especial, aquelas que se objetivarem em desenvolver estudos de cunho teórico, filosófico e metodológico. Isso porque, as pesquisas teóricas e filosóficas são capazes de nos oferecer referenciais conceituais para um compreensão adequada do campo epistemológico de uma determinada área de conhecimento.

Além disso, este estudo vem apontamos algumas questões que poderão fazer parte de pesquisas futuras, como por exemplo: : “o que é conhecimento para a EJA?” e “o que podemos conhecer na EJA?”. Ou, então, “como conhecemos o que conhecemos da EJA?” e “quais são os modelos ou modos de fazer EJA?”

## REFERÊNCIAS

- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 13 ed. São Paulo: Ática. 2005
- \_\_\_\_\_. **Introdução à história da Filosofia — dos Pré-socráticos a Aristóteles**. São Paulo, Companhia das Letras. vol. 1, 2002.
- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GRECO, John & SOSA, Ernest. **The Blackwell guide to epistemology**. Oxford: Blackwell Publisher Ltd, 1999.
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976
- KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo – SP. Ed. Perspectiva, 1986.
- MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Educação: emergência de seu processamento epistemológico**. Revista Educação. Porto Alegre, ano XVII, n. 27, 1994
- ROMANOWSKI, Joana Paulin e ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação**. Diálogo Educacional. Curitiba, vol. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.
- SILVA, G. C. **Epistemologia e Educação: o problema da noção de ciência aplicada da educação**. In: Atos de pesquisa em educação – PPGE/ ME (FURB), 2011.
- VITOKOWSKI, J. R. **Epistemologia e Educação: Conhecimento para uma vida decente**.



**Universidade do Extremo Sul Catarinense**  
**III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e**  
**Educação**  
*Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América*



ANALECTA. Guarapuvá, Paraná, V.5, n.1, 2004.



## ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO: A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Daniela Augusta Guimarães Dias<sup>1</sup>  
Luzia Batista de Oliveira Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** O objetivo deste texto é apresentar um recorte de uma investigação qualitativa em andamento, teve início em meados de 2015, financiada pela Capes e desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco do campus Itatiba/SP. O contexto para a produção de dados foi o curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) do campus Machado onde atuamos como professora. Surgiu da preocupação com a influência ou não das teorias e práticas pedagógicas na formação dos professores. Teve como objetivo entender os efeitos da prática como componente curricular e a sua relação com as teorias da educação. Problema norteador: Será que as teorias e práticas pedagógicas têm fornecido os conhecimentos científicos e bases teóricas necessárias aos futuros professores, de modo que possam agir diante dos atuais desafios impostos pela educação? Os participantes da pesquisa foram os alunos e professores do curso. A produção de dados foi feita a partir de narrativas e observações nas aulas de práticas de ensino em computação. Neste texto apresentamos inicialmente o contexto da pesquisa e, a seguir, o currículo das licenciaturas e a inserção da prática como componente curricular. Por último, trazemos nossas reflexões sobre as narrativas dos alunos que participaram da pesquisa analisando a formação da identidade docente no decorrer do curso.

**Palavras-chave:** Tecnologias, educação, formação de professores, prática como componente curricular.

### ANALYSIS OF STUDENT NARRATIVES COURSE OF COMPUTER SCIENCE: THE FORMATION OF TEACHING IDENTITY

**Abstract:** The purpose of this text is to present a qualitative research in progress, begun in mid-2015, funded by Capes and developed in the Stricto Sensu Post-Graduation Program in Education of the São Francisco University of the Itatiba / SP campus. The context for the production of data was the Licentiate course in Computing of the Federal Institute of Education, Science and Technology of the South of Minas Gerais (IFSULDEMINAS) of Machado campus where we act as teacher. It arose from the concern with the influence or not of theories and pedagogical practices in the training of teachers. It aimed to understand the effects of practice as a curricular component and its relation to education theories. Guiding problem: Have pedagogical theories and practices provided the scientific knowledge and theoretical basis necessary for future teachers so that they can respond to the current challenges posed by education? The research participants were the students and teachers of the course. The production of data was made from narratives and observations in the classes of teaching practices in computing. In this text we present initially the context of the research and then the curriculum of

---

<sup>1</sup>Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) – *Campus* Machado. Machado/MG.

<sup>2</sup>Professora na Universidade São Francisco (USF) – *Campus* Itatiba. Itatiba/SP.



the degrees and the insertion of the practice as a curricular component. Finally, we bring our reflections on the narratives of the students who participated in the research analyzing the formation of the teaching identity during the course of the course.

**Keywords:** Technologies, education, teacher training, practice as a curricular component

### ***Introdução***

Acredito que a profissão do professor está relacionada com a sua identidade, sua história de vida e com a sua história profissional, porque “o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe” (TARDIF, 2002, p. 13), saber esse plural, visto que, antes mesmo de se tornarem professores, eles já sabem o que é o ensino, pois viveram grande parte de seus dias em sala de aula como alunos, numa imersão cuja experiência adquirida ao longo dos anos torna-se uma herança muito forte e presente. Compreende-se, então, porque os saberes da experiência ou da prática são os adquiridos e consolidados por mediação da prática cotidiana da profissão docente e que não provêm somente dos cursos de formação ou currículos. (TARDIF, 2002)

O curso de Licenciatura em Computação, onde eu atuo como professora, foi o foco desta pesquisa, com o objetivo de suprir a demanda por educadores capacitados na área de informática para atuação nas redes de ensino público e privado, bem como, na condição de instrutores em cursos oferecidos por empresas privadas. O futuro professor terá também uma visão tecnológica em computação e poderá desempenhar suas atividades com profissionais de outras áreas, as quais podem ser integradas à computação no que se refere ao aprendizado dos conteúdos de outras ciências.

Inicialmente, o curso foi gestado tendo como objetivo suprir a demanda por professores licenciados em computação, permitindo, assim, a criação de cenário de instituições de ensino públicas e privadas onde a disciplina de informática ainda não era obrigatória no currículo, mesmo com uma crescente demanda de inclusão das disciplinas de computação na educação básica. Esse curso foi criado, no Brasil, em 2009; entretanto, somente oito cursos, e desses, apenas um, no Sul de Minas Gerais.

Destarte, com o portal do Ministério da Educação, especificamente o sistema e-MEC, criado para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação de cursos acessíveis através do endereço <http://emec.mec.gov.br><sup>1</sup>, é possível constatar que existem mais de oitenta cursos de

---

<sup>1</sup> Consulta feita no EMEC: <http://emec.mec.gov.br/emec/nova> em agosto de 2017 com 79 cursos presenciais e 16 na modalidade EAD.



Licenciatura em Computação no Brasil, em diversas modalidades, permitindo que os professores se tornem qualificados e preparados para atuarem nessa área.

Nesse sentido, questiona-se como atrair e manter motivados os alunos para seguirem uma profissão cujos conteúdos específicos necessários ainda não compõem, de fato, a grade curricular das escolas. Em razão, também, dos constantes impasses na área de educação, no Brasil, em que as possíveis vagas deveriam ocorrer nas instituições federais de ensino, estas não estão sendo ofertadas. Além disso, as reformas no Ensino Médio continuam confusas, não permitindo que o professor seja um profissional com formação específica.

Muitas dessas inquietações surgiram quando eu cheguei à educação, quando fui para a sala de aula, e a cada dia, a cada semestre e a cada ano, as turmas cresciam, mudavam, passavam pela minha vida acadêmica, e eu continuo tentando entender, tentando melhorar minha prática, apropriar-me desse universo tão complexo: a Educação. Às vezes, eu me pergunto quem somos nós, “os professores”? Será que ainda continuamos apenas transmitindo os saberes adquiridos, trabalhando os saberes tal como eles foram produzidos por outros? Será que as teorias “prática didático-pedagógica” da educação, elaboradas pelos pesquisadores e teóricos da educação, são as que definem ou deveriam definir nossas práticas e saberes? São muitos os questionamentos em meio às poucas certezas, num mar revolto e de difícil travessia, com respostas mínimas e dúvidas que crescem continuamente.

O uso de diferentes recursos metodológicos, como as **entrevistas narrativas** e as anotações no **diário de campo** visando produzir dados pelos sujeitos participantes, objetiva responder à **questão de pesquisa**, que tem como finalidade investigar a prática como componente curricular e suas contribuições na formação dos futuros professores do curso superior de Licenciatura em Computação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) – Campus Machado.

### ***Entendendo o currículo nos cursos de licenciatura***

Os cursos formadores de professores passaram a ser oferecidos, predominantemente, em nível superior, pela Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) e obedecem a recentes orientações de Diretrizes Curriculares que serão discutidas a seguir. As licenciaturas, em geral, tinham o currículo mínimo a ser cumprido e as disciplinas obrigatórias definidas pelas resoluções do Conselho Federal de



Educação. A estrutura curricular desses cursos privilegiava, sobretudo, a formação em área específica, com uma complementação pedagógica ao final do curso (GATTI; BARRETO, 2009).

Segundo Gatti e Barreto (2009, p.41), a formação nas licenciaturas das diversas áreas de conhecimento contempladas no ensino básico mostra que o licenciando ficava entre duas formações “com identidade problemática: especialista em área específica ou professor? Matemático ou professor de Matemática?”.

Somente a partir de 2002 é que se iniciaram as primeiras adaptações de currículo, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, e nos anos subsequentes, quando as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura passaram a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Assim, os projetos pedagógicos das diferentes licenciaturas deveriam ter, obrigatoriamente, uma articulação entre si, evitando que funcionassem de modo fragmentado como é nossa tradição. Essas propostas caracterizam um novo momento na formação de professores, tanto do ponto de vista da estrutura, como da articulação formativa dos currículos e a preocupação com a qualificação dos formadores de formadores (GATTI; BARRETO, 2009).

A Lei 9.394/96 também estabelece a exigência de nível superior para os professores da educação básica. O artigo 63º dispõe:

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

- I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de professores para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996)

Porém, segundo Grando et al. (2009, p. 279-280), a renovação do currículo escolar tem sido tratada como um processo “independente ou isolado”, e as inovações curriculares não tomam como “ponto de partida e de chegada” a cultura escolar vigente, as condições de trabalho docente e a complexidade do trabalho pedagógico. Ainda segundo esses autores, a democratização de acesso à escola não tem levado em consideração que crianças e jovens de grupos socioculturais diferentes e de origens diversificadas ingressam e permanecem na educação básica obrigatória num modelo criado para a sociedade industrial, um público homogêneo de classes mais privilegiadas e, portanto, a escola vive entre paradoxos que cabe ao professor enfrentar.



Não podemos pensar os processos de formação de professores e de mudanças nos currículos sem olhar para a realidade da escola, para sua cultura, pois somente os formadores de formadores, sozinhos, não têm condições, independentemente de alunos e professores, de dar conta de mudar as práticas escolares e formar professores capacitados para enfrentar a realidade complexa da escola atual (GRANDO et al., 2009).

Nesse sentido, percebemos que as soluções (ou os improvisos) para enfrentar a carência de professores, o crescimento rápido e não planejado dos cursos de formação e das redes de ensino públicas e privadas pouco têm contribuído para a melhoria da qualidade da oferta pública de educação nesse nível. Nessa direção é que se insere o estudo sobre os currículos de formação de professores, especificamente a partir da inserção da prática como componente curricular, que passamos a relatar a seguir.

#### *A inserção da prática de ensino como componente curricular*

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, de 2002 (BRASIL, 2002a), os cursos de licenciatura passaram a ter suas cargas horárias ampliadas para: 1.800 horas de conteúdo específico científico; 400 horas de estágio; 400 horas de práticas para formação de professores; e 200 horas de atividades acadêmicas, científicas e culturais.

Na elaboração dessas diretrizes,

[...] a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios de Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”. (BRASIL, 2001a, p.6)

A Lei 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (antes CEFET e Escolas Agrotécnicas) e, conseqüentemente, ampliou seu campo de atuação, passando a “formar” também nas licenciaturas. Dentre vários objetivos, no artigo 7.º, um se aplica especificamente à educação superior: “[...] ministrar em nível de educação superior: [...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.” (BRASIL, 2008).



A partir da Resolução CNE/CP 2/2002b, destacou-se a obrigatoriedade de cumprir 400 horas de prática como componente curricular ao longo do curso, mediante articulação teoria/prática. A partir dessas mudanças, questionamos: O que vem a ser a prática como componente curricular? Qual a importância dessa prática ao longo do curso na formação dos futuros professores?

De acordo com Fernandes et al(2005, p.7), nessa resolução,

[...] as 400h de prática deverão ser trabalhadas pelos professores das disciplinas de conhecimento específico juntando conteúdo-forma e teoria-prática, tanto na leitura do campo profissional, quanto nas práticas dos campos “disciplinares”, por exemplo: ao trabalhar com ângulos, o professor, junto com os alunos da Licenciatura, terá que dar conta de como se aprende e de como se ensina ângulos, por exemplo, preparando “relógios” de ponteiros para que os alunos da 5ª ou 6ª se apropriem dos meios de produção daquele conhecimento; [...].

De acordo com o parecer CNE/CES Nº: 15/2005, para entendermos a prática como componente curricular, é fundamental rever alguns pareceres que fundamentam a resolução CNE/CP 2/2002. No Parecer CNE/CP nº 9/2001, no item 3.2.5, que discute a concepção restrita de prática no contexto da formação dos professores para a Educação Básica, consta o seguinte:

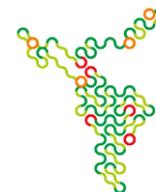
Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (BRASIL, 2001a, p. 23)

Mais adiante, ao tratar do eixo articulador das dimensões teóricas e práticas, no item 3.6, o Parecer CNE/CP nº 9/2001 afirma:

Assim, a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. [...] Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares [...]. (BRASIL, 2001a, p. 57)

Por sua vez, o Parecer CNE/CP nº 28/2001, ao justificar a carga horária dedicada à prática num valor superior ao prescrito pela Lei 9.394/96, estabelece que apenas as 300 horas mínimas dedicadas à prática de ensino não serão suficientes para comportar todas as exigências da formação, segundo novos parâmetros, em especial a associação entre teoria e prática. Sobre esse ponto, o Parecer (BRASIL, 2001b, p. 9) esclarece:

Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. A prática como componente curricular é,



pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino [...] É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso [...].

Afirma também o Parecer CNE/CES Nº 15/2005 que a prática como componente curricular, é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. E, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso são:

[...] atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento. (BRASIL, 2005, p.3)

De acordo com Fernandes et al (2005, p.1), atualmente, as políticas públicas que tratam da formação de professores definem:

[...] a necessidade de currículos organizados em processos que privilegiem a tematização dos conhecimentos escolarizados; dos saberes da experiência; da iniciação científica; da inserção no campo profissional desde o início do curso, articulando teoria e prática; do estágio supervisionado a partir da metade do curso; da identidade do curso de Licenciatura sem ser um apêndice do bacharelado.

Porém, segundo a autora, essa relação entre teoria e prática apresenta-se como um problema ainda não resolvido em nossa tradição pedagógica, pois ainda trabalhamos com a ideia de que teoria se comprova na prática, condicionando uma visão de que a teoria antecede à prática; de que esta aplica soluções trazidas por aquela. Na verdade, contudo, teoria e prática devem caminhar juntas, para que possam se tornar “faces indissociáveis do ato de conhecer” (FERNANDES et al, 2005, p. 3).

Para Gatti (1992, p. 73), precisamos reconhecer que os fundamentos da compreensão do ato de aprender e do ato de ensinar são baseados em diversos princípios. Compreender os processos da aprendizagem humana não conduz diretamente a traçar em paralelo uma trajetória (uma fórmula) para ensinar.

Dessa forma, entendemos que a prática como componente curricular não envolve apenas uma reorganização do currículo, mas é uma importante etapa na formação inicial dos professores para que ela não fique reduzida à simples execução de tarefas, a uma ação sem reflexão. A prática deve



permitir, desde a formação inicial, o processo reflexivo dos alunos sobre os conteúdos e sobre as diversas possibilidades de inseri-los no dia a dia nas escolas.

A seguir, apresentamos um recorte da pesquisa, analisando a visão de um aluno e de um professor do curso de Licenciatura em Computação.

### *A formação da identidade docente*

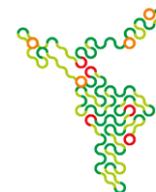
Pontuando a questão da identidade, encontramos Bauman (2005) que afirma que nossa identidade só nos é revelada como algo a ser inventado e não descoberto, como algo que precisamos construir a partir do zero. Em 2011, Zygmunt Bauman, em entrevista ao Café Filosófico<sup>2</sup>, afirmou que, com a transição para o mundo pós-moderno, os jovens não pensam em um projeto de vida, assim como as pessoas do século passado, que com isso, se preocupavam. No passado, o jovem tinha um projeto de vida e buscava pela realização desse projeto. Hoje, essa preocupação não mais acontece e é muito difícil pensar o que vai nos acontecer nos próximos anos. A sociedade está se tornando cada vez mais individualista. Não pensamos mais em comunidade ou na comunidade, nação a que pertencemos. Com isso, tendemos a redefinir nossa identidade ao longo de nossas vidas.

São esses padrões, códigos e regras a que podíamos nos conformar, que podíamos selecionar como pontos estáveis de orientação e pelos quais podíamos nos deixar depois guiar, que estão cada vez mais em falta. Isso não quer dizer que nossos contemporâneos sejam guiados tão somente por sua própria imaginação e resolução e sejam livres para construir seu modo de vida a partir do zero e segundo sua vontade, ou que não sejam mais dependentes da sociedade para obter as plantas e os materiais de construção. (BAUMAN, 2001, p. 14)

Para Bauman (2005), a identidade é um tema de graves preocupações e controvérsias porque “as pessoas em busca da identidade se veem invariavelmente diante da tarefa intimidadora de alcançar o impossível” (p.16). Pertencer a uma identidade tanto pode ser a uma comunidade ou ao grupo em que a pessoa viveu ou ao grupo que a pessoa escolheu para dele fazer parte por ter os mesmos pensamentos, ideologia(s). Mas o pertencimento a esse grupo ou identidade “não tem a solidez de uma rocha” e também não é garantido para a vida toda. (p.17)

---

<sup>2</sup> Depoimento exclusivo em vídeo do sociólogo polonês Zygmunt Bauman, gravado em sua casa na cidade de Leeds, Inglaterra, no dia 23 de julho de 2011, pela equipe da CPFL e do Fronteiras. Disponível em : <<https://www.youtube.com/watch?v=POZcBNo-D4A>>



Dessa forma, nossa identidade, hoje, não é mais herdada da nossa família, da comunidade em que vivemos e poucos de nós serão capazes de evitar a passagem por mais de uma “comunidade de ideias e princípios” (p. 19). Assim sendo, nossa identidade passa a ser criada e redefinida ao longo de nossas vidas, de uma forma muito mais complexa, frágil e incerta.

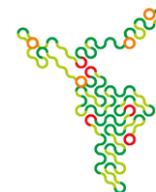
Na verdade, nenhum molde foi quebrado sem que fosse substituído por outro; as pessoas foram libertadas de suas velhas gaiolas apenas para ser admoestadas e censuradas caso não conseguissem se realocar, através de seus próprios esforços dedicados, contínuos e verdadeiramente infundáveis, nos nichos pré-fabricados da nova ordem: nas *classes*, as molduras que (tão intransigentemente como os *estamentos* já dissolvidos) encapsulavam a totalidade das condições e perspectivas de vida e determinavam o âmbito dos projetos e estratégias realistas de vida. A tarefa dos indivíduos livres era usar sua nova liberdade para encontrar o nicho apropriado e ali se acomodar e adaptar: seguindo fielmente as regras e modos de conduta identificados como corretos e apropriados para aquele lugar. (BAUMAN, 2001, p. 13)

Para Bauman(2005), nem sempre é aconselhável buscarmos soluções ou definições para nossa identidade, pois, tempos atrás a identidade era ancorada socialmente, as pessoas se sentiam pertencentes a algum lugar de forma natural, mas, hoje, a “identificação” se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam um “nós” a quem possam pedir acesso e vivenciar o pertencimento. Esses grupos são frágeis, são virtuais, e com a mesma facilidade com que, neles, se entra, da mesma forma, por eles, também, se é abandonado. Isso gera uma grande insegurança (p.30 e 31)

O autor acrescenta, em sua análise, que neste mundo moderno e líquido, a questão da identidade à moda antiga não tem funcionalidade, visto que tudo tem data de validade.

Com o mundo se movendo em alta velocidade e em constante aceleração, você não pode mais confiar na pretensa utilidade dessas estruturas de referência com base na sua suposta durabilidade (para não dizer atemporalidade!) Na verdade, você não confia nelas nem precisa delas. Essas estruturas não incluem facilmente novos conteúdos. Logo se mostrariam muito desconfortáveis e incontroláveis para acomodar todas as identidades novas, inexploradas e não-experimentadas que se encontram tentadoramente ao nosso alcance, cada qual oferecendo benefícios emocionantes, pois desconhecidos e promissores, pois até agora não-depreciados. Rígidas e pegajosas, também é difícil livrar essas estruturas dos velhos conteúdos quando chega a sua “data de validade”. No admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis simplesmente não funcionam. (BAUMAN, 2005, p. 33)

Ao analisar as reflexões de Bauman(2005), questionamo-nos como poderemos nos identificar, em uma vida guiada pelo preceito da flexibilidade, pela fluidez em que as estratégias e planos de vida só podem ser de curto prazo, se o que há são planos de curto prazo então, qual seria a razão de nos dedicarmos anos a fio aos estudos? Ou mesmo quando vemos os planos estratégicos de longa



duração das políticas, dos mercados? Então, nos questionamos: “O que nós somos? Quem somos? O que, realmente, queremos ser? Como nos identificamos?”

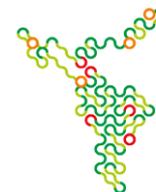
Percebemos esse movimento no recorte que fizemos da narrativa de um aluno que, primeiramente, quis cursar o bacharelado em Ciência da Computação, mas acabou optando pela Licenciatura em Computação por ser um curso em uma instituição federal. Sem saber a diferença entre licenciatura bacharelado, veio motivado pelo ensino de computação.

... Essas duas formações. Eu acho que as duas caminham juntas, e como eu entrei sem saber a diferença de uma licenciatura e de um bacharelado, eu acredito que o curso conseguiu despertar em mim o perfil de dar aula, de ser professor e de continuar nesse meio. Então eu acredito que as disciplinas contribuíram muito para isso sim. Nesse processo foi a partir do meio do curso, que percebi, eu comecei a ter um olhar diferente sobre ser professor, porque quando eu entrei eu tinha outra visão, eu pensava, ser professor não dá não, eu tinha um pouco de timidez também, tinha os meus limites, e eu tinha uma visão muito diferente do que é ser professor, tinha aquela visão dos meus professores do ensino médio, então eu fazia muito essa comparação. (EN, João, maio/2016)

Ao longo do curso, pôde ver, ter ciência do que é a licenciatura. Ele despertou para o “ser professor”, mas, a partir desse momento, teve outras possibilidades. A formação adquirida lhe possibilitará tanto atuar na área de computação – motivo pelo qual veio fazer o curso – como, também, lhe permitirá atuar como professor de computação.

O mesmo percebemos no relato deste professor que se tornou professor pelas oportunidades que a profissão lhe proporcionou.

... eu venho de uma família de professores, minha avó foi professora, meus tios, minha mãe e eu tenho um histórico na família de conviver com isso, de observar o dia a dia de ser docente na família. Então foi isso. Mas lá no início da minha juventude, não foi uma escolha, mas eu convivi com isso. [ ] ... durante o ensino médio a gente acaba fazendo aqueles testes vocacionais e eu sempre tive aptidão para as exatas, pra números, até porque na minha família também os professores são professores de matemática, então isso acaba puxando também, e eu tive aptidão para exatas e a primeira opção foi engenharia civil na universidade federal, mas não consegui aprovação de cara, então optei pela ciência da computação por ser um curso a noite e eu ter a opção de trabalhar também...[] foi uma experiência boa e também durante o bacharelado em ciência da computação eu não tive nenhuma ideia e não pensava em ser professor também não. [ ] Mas assim que eu me formei eu iniciei uma pós-graduação em Lavras e aí eu já trabalhava, eu era concursado, e eu tive a oportunidade de dar aulas em uma escola técnica, que era a Unimape, foi uma substituição. Aí eu falei, uai, vamos ver o que é ser professor? Isso já com dois anos depois de formado, e eu gostei e percebi também que, vamos dizer assim para professor nunca tem falta de atividades, de trabalho, né? É outra coisa que eu posso fazer outra atividade. [ ] Aí eu fiz uma licenciatura em matemática, aquela formação pedagógica, para ser professor de matemática por questões da família, mas depois surgiu essa oportunidade em dar aulas no curso técnico. [ ] Então eu exonerei o meu cargo no SAAE pra ser professor substituto na área de informática e tomei gosto pela coisa e desde 2007 eu estou aqui, comecei na antiga escola agrotécnica, hoje instituto federal, tive oportunidade de cara de ser coordenador do curso, então aprendi muita coisa na parte de gestão. Em 2008 fiz um concurso pra efetivo e fiquei um ano em São João Evangelista que



foi onde eu passei e desde 2009 estou como docente em Machado.[] Desde 2009 que eu estou aqui, eu atuo no curso de licenciatura em Computação, então eu me vejo como um professor que não tinha a ideia inicial de ser professor como formador de professor e até eu relato isso para os alunos em sala de aula, nas primeiras conversas, nos primeiros contatos com as turmas. Talvez você esteja aqui e não tenha ainda, apesar de eles estarem entrando numa licenciatura, então eu conto um pouco da minha história, porque eu acho que pode motivá-los, pode ajudá-los a ver que tem oportunidade e tem muita coisa que eles podem fazer. (EN, Claudio, fevereiro/2017)

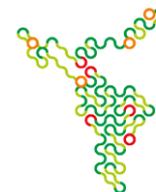
Nossas histórias, nossos relatos, nossas escolhas fizeram de nós (alunos e professores), nos identificaram, ainda que por um curto período de tempo, o que somos, hoje, professores de computação e profissionais da computação. Nossas narrativas nos ajudaram a compreender a construção do que nos tornamos, do que ainda podemos ser e sabemos que esse processo se encontra ainda em construção.

### *Algumas considerações*

Parece-nos que as questões referentes à formação de professores estão longe de ser esgotadas, mas, como primeiro passo, talvez possamos compartilhar nossas experiências, reconhecer sujeitos e especificidades, para que possamos compreender e dar sentido às histórias que coletamos. E a pesquisa qualitativa pode ser um meio para dar poder, dar voz a esses grupos ou dialogar com eles. É preciso ouvir a narrativa e, principalmente, valorizar a fala desses sujeitos, assim como, seus conhecimentos para possibilitar experiências mais objetivas. Pensar em pesquisas científicas na educação requer um cuidado ético em todos os momentos, reconhecendo todas as limitações da sociedade, da educação e da escola, que é parte da sociedade.

A profissão do professor está relacionada com a sua identidade, sua história de vida e com a sua história profissional, portanto, “o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe” (TARDIF, 2002, p. 13), e esse saber é plural, porque, antes mesmo de se tornar professor, ele já sabe o que é o ensino, pois viveu grande parte de seus dias em sala de aula como aluno. Essa imersão na experiência escolar é uma herança muito forte e presente (TARDIF, 2002).

Esperamos, com este trabalho, possibilitar, provocar uma reflexão acerca de nossas práticas e nossos currículos, pois, com as crescentes mudanças na sociedade contemporânea, não podemos deixar de rever as características da formação dos futuros professores. Além disso, o saber dos professores “é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência



de vida e com sua história profissional” (TARDIF, 2002, p. 11), com as suas relações com os alunos e outros atores escolares. É necessário, por isso, entender o seu processo de formação.

### **Referências**

BRASIL. **Lei 11.892/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: out. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0028\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0028_01.pdf)>. Acesso em: out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CES 15/2005**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf)>. Acesso em: out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE /CP n. 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília: CNE, 2002a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: CNE, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: out. 2014.

BARRETO, R. G. Discursos, Tecnologias, Educação. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

\_\_\_\_\_. Tecnologias e trabalho docente entre políticas e práticas. Rio de Janeiro: DP et Alii Editora. 2014.

\_\_\_\_\_. Formação de professores, tecnologias e linguagens. São Paulo: Edições Loyola. 2002.

BAUMAN, Zygmunt. Identidade: entrevista a Benedeto Vecchi; tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.



FERNANDES, C. M. B. ; SOUZA, A. ; CUNHA, M. F. DA . A prática como componente curricular: uma possibilidade de inovação ou uma re-semantização retórica na discussão curricular dos cursos de formação de professores? **Cadernos de Educação (UFPel)** , Pelotas/RS, v. 1, p. 43-55, 2005. Disponível em: < <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1835>>. Acesso em: out. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação dos professores: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, n.81, p. 70-74, 1992. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/902.pdf>> Acesso em: out. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GRANDO, Regina Célia et al. Inter-relações entre desenvolvimento docente e mudança curricular: um programa de pesquisa em educação matemática. In: FIORENTINI, Dario; GRANDO, Regina C.; MISKULIN, Rosana G. S. (Org.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 279-302.

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