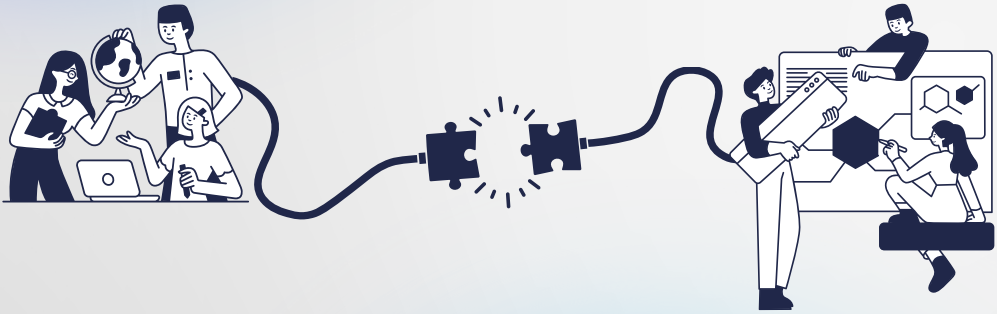
CONEXÕES E DIVERSIDADE NAS PESQUISAS E PRODUTOS EM EDUCAÇÃO: Formação de Professores e Práticas Educativas



ANA PATRÍCIA SÁ MARTINS
KALLYNE KAFURI ALVES
JOSENILDO CAMPOS BRUSSIO
REGINA CÉLIA VILANOVA-CAMPELO

PPGE Mestrado Profissional em Educação
Uema UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
Editora Uema

© copyright 2025 by UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.
Todos os direitos desta edição reservados à EDITORA UEMA.

CONEXÕES E DIVERSIDADE NAS PESQUISAS E PRODUTOS EM EDUCAÇÃO: Formação de Professores e Práticas Educativas

EDITOR RESPONSÁVEL
Jeanne Ferreira Sousa da Silva

CONSELHO EDITORIAL
Alan Kardec Gomes Pachêco Filho • Ana Lucia Abreu Silva
Ana Lúcia Cunha Duarte • Cynthia Carvalho Martins
Denise Maia Pereira • Eduardo Aurélio Barros Aguiar
Emanoel Cesar Pires de Assis • Fabíola Hesketh de Oliveira
Helciane de Fátima Abreu Araújo • Helidacy Maria Muniz Corrêa
Jackson Ronie Sá da Silva • José Roberto Pereira de Sousa
José Sampaio de Mattos Jr • Luiz Carlos Araújo dos Santos
Marcelo Cheche Galves • Marcos Aurélio Saquet
Maria Medianeira de Souza • Maria Claudene Barros
Rosa Elizabeth Acevedo Marin • Wilma Peres Costa

Diagramação: Paul Philippe

Conexões e diversidade nas pesquisas e produtos em educação: formação de professores e práticas educativas. [recurso eletrônico]. / Ana Patrícia Sá Martins, Kallyne Kafuri Alves, Josenildo Campos Brussio, Regina Célia Villanova-Campelo. – São Luís :EDUEMA, 2025.

245p: il. color.

Livro eletrônico

ISBN: 978-85-8227-572-6

1.Conexões em Pesquisas. 2. Diversidade. 3. Produtos Educacionais. 4. Formação de Professores. I. Martins, Ana Patrícia Sá [et.al.]. II. Universidade Estadual do Maranhão. III. Mestrado Profissional em Educação. IV.Título.

CDU: 37:004.451.4

Elaborado por Luciana de Araújo - CRB 13/445

EDITORA UEMA
Cidade Universitária Paulo VI - CP 09 Tiririca - CEP - 65055-970 São Luís – MA
www.editorauema.uema.br – editora@uema.br

> […] O trabalho docente é um trabalho intelectual; requer autonomia e consciência crítica para analisar o que acontece com o ensino (dentro e fora da sala de aula) e o modo como o contexto social mais amplo se relaciona com a função social do trabalho docente, tendo como finalidades educativas pretendidas e sua concretização, pois o ensino é uma atividade teórico -prática transformadora da realidade. Ou seja, o ensino é práxis".
>
> (FRANCO, 2014, p. 90).

.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia e prática docente.* São Paulo: Cortez, 2012.

Dedicamos esta publicação aos(as) professores(as), aos(as) mestres(as) egressos(as) e aos(as) mestrandos(as) do PPGE/UEMA, que, implicados(as) num contínuo processo democrático, desenvolvem suas pesquisas e propõem Produtos educacionais, visando uma Educação humana e humanizadora!

POR UM MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO *INDISCIPLINAR*

Ana Patrícia Martins

Primeiramente, quero registrar minha honra em Apresentar o e-book "*CONEXÕES E DIVERSIDADE NAS PESQUISAS E PRODUTOS EM EDUCAÇÃO: Formação de Professores e Práticas Educativas"* a toda comunidade acadêmica e àqueles que se interessam pela educação emancipatória brasileira, além de parabenizar a todos nós, professores e professoras do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), nas linhas de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas; Gestão Educacional e Escolar, assim como a todos/as mestrandos e mestrandas que aceitaram o desafio em publicizar recortes de suas pesquisas, com o objetivo de compartilhar suas trajetórias nessa caminha (trans) formadora da Ação docente.

Em seguida, preciso esclarecer que o termo Indisciplinar, intencionalmente tomado como valioso empréstimo do Linguista Moita Lopes, é aqui valorado segundo seu autor, isto é, "indisciplinar como a possibilidade política de que a pesquisa contemple outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas […], [buscando] apresentar alternativas para entender o *mundo contemporâneo* como também colaborar na construção de uma agenda *anti-hegemônica* em um *mundo globalizado,* ao mesmo tempo em que reescreve a vida social e as formas de conhecê-la". (2006, p. 27, grifos meus).

O e-book "*CONEXÕES E DIVERSIDADE NAS PESQUISAS E PRODUTOS EM EDUCAÇÃO: Formação de Professores e Práticas Educativas"* congrega relatos das pesquisas desenvolvidas pelos(as) estudantes e professores(as) para tratar de temáticas relacionadas às investigações científicas, bem como às proposições de Produtos educacionais de seus Projetos de Mestrado e/ou Dissertação do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), na linha de pesquisa Formação de Professores.

Os textos reunidos nos revelam os desafios, inquietações, superações e descobertas de acadêmicos(as) durante a realização do VI Seminário de Pesquisas em Educação, nos dias 16 e 17 de dezembro de 2024. O evento apresentou como temática central CONEXÕES EM GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: indicadores e produtos em Pesquisas no Mestrado em Educação**,** e foi realizado na modalidade de Seminário, contando com palestras e mesas-redondas, ministradas pelas Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte, Coordenadora do Programa do Mestrado Profissional

em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), bem como pelas Profa. Dra. Ariadne Eneas Rocha, Profa. Dra. Marina Santos Pereira Santos e Profa. Me. Marilda de Fátima Lopes Rosa. Na oportunidade, as professoras e pesquisadoras abordaram sobre a "Educação Ambiental, Inclusiva e Étnico-Racial no contexto da Diversidade: o papel da UEMA na Formação de Cidadãos Críticos e Conscientes".

Ademais, os/as mestrandos/as apresentaram recortes de suas pesquisas às bancas examinadoras, na construção de diálogos éticos e dialéticos para o amadurecimento científico de suas investigações e propostas de produtos educacionais. Houve, por fim, lançamento de livros produzidos pelos/as docentes do PPGE, em sua maioria financiados por agências de fomento, tais como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Maranhão (FAPEMA).

Sabemos, ou ao menos deveríamos não esquecer, que a redemocratização do Brasil enfatizou a necessidade de formação política do professor e a educação como ato político e social. Desde então, ressalta-se o professor como agente de transformações, cujo trabalho deveria ser orientado por uma determinada ética valorativa, com ênfase na atuação voltada, principalmente, para as camadas populares, sobretudo, a partir das perspectivas críticas dos anos de 1980. Destacou-se a escola como reprodutora das desigualdades sociais, deslocando o debate para questões como ideologia, relações de poder, currículo oculto, emancipação, resistência.

Nesse sentido, em um cenário (inter) nacional repleto de hegemonias que visam ao silenciamento, e mesmo ao epistemicídio, da imensa pluralidade de saberes neste universo complexo e diverso, integrar uma equipe de professores/as, os quais em colaboração com seus orientandos no PPGE/UEMA, buscam, continuamente, desenvolver pesquisas e produtos educacionais em CONEXÃO com os múltiplos e heterogêneos cenários educacionais, em espaços formais ou não, é mais que um privilégio, é um ato político de RESISTÊNCIA!

Diante do exposto, na incumbência que me foi concedida, convido você, caro/a leitor/a, a (trans)formar-se a partir da leitura dos trabalhos sistematizados nesta obra coletiva e pulsante!

Referência

MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar.* Cidade: Parabola Books, 2006.

SUMÁRIO

A INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: desafios e estratégias para o Documento Curricular do Território Maranhense para Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCTMA-EF)
Melissia Abreu Lima de Sousa
Ana Patrícia Sá Martins.....11

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS DOCENTES NAS TURMAS MULTISSERIADAS: Diálogos Necessários
Adriana Loiola do Nascimento
Leonardo José Pinho Coimbra.....24

NEUROEDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: a mediação na construção do conhecimento
Mailson Ferreira Rodrigues
Íris Maria Ribeiro Porto.....32

PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA: sob o olhar da Etnomatemática e da Pedagogia Decolonial
Daiane Oliveira da Silva
Josenildo Campos Brussio.....40

FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS
Dilamar Viana da Silva
Nadja Fonseca da Silva.....50

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ESCOLA PÚBLICA
Eliane Ribeiro Pinto Silva
Shirlane Maria Batista da Silva Miranda.....57

O SABER E FAZER DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A AUTOFORMAÇÃO: processos de investigação da pesquisa
Carolina Augusta Almeida Lima
Regina Célia Vilanova-Campelo.....66

SABERES E POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINAR E OS JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZES AFRICANAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Maria da Conceição Rodrigues Vasconcelos Fernandes
Regina Célia Vilanova-Campelo.....74

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE LUZILÂNDIA/PI: algumas considerações
Maria Aparecida Silva Lira
Leonardo José Pinho Coimbra.....80

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: uma discussão sobre as suas práticas voltadas para a oralidade nas aulas de inglês em escolas públicas estaduais da cidade de Bacabal, Maranhão, Brasil
Maria de Fátima Santos Ferreira
Ana Paula Ribeiro de Sousa.....88

PARA A SUSTENTABILIDADE: PRÁTICAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UNIDADES PRISIONAIS SOCIOEDUCATIVAS
Larissa Cristina Santos Silva
Íris Maria Ribeiro Porto.....97

O CURSO DE PEDAGOGIA EAD DA UEMA: reflexões sobre o Estágio Curricular Supervisionado
Lourdes Maria de Oliveira Paula Mota
Ana Patrícia Sá Martins.....102

O ENSINO DE LITERATURA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: a investigação do Estado da arte
Aretusa Pontes Nascimento
Ana Patrícia Sá Martins.....111

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E METODOLOGIAS ATIVAS: uma proposição para as aulas de Matemática no Ensino médio
Débora Rodrigues de Azevedo
Sannya Fernanda Nunes Rodrigues 118

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA FINS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: formação e práticas na rede municipal de Santa Luzia – MA
Marcelina Marlir Ferreira Palhano
Sannya Fernanda Nunes Rodrigues.....127

NOVOS MODELOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA IMPULSIONADOS PELA TECNOLOGIA: desafios e possibilidades no Centro de Ensino Médio Juarez Gomes em Bacabal – MA
Meirelene Pereira Fróes Lima
Sannya Fernanda Nunes Rodrigues.....133

RECURSOS AUDIOVISUAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BENGO-ANGOLA: um olhar sobre a Escola Magistério Kimamuenho
Antónia Maria Sobrinho Neto
Sannya Fernanda Nunes Rodrigues.....140

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: narrativas de professores dos anos iniciais em Caxias/MA
Aline Borba Alves
Shirlane Maria Batista da Silva Miranda.....148

NARRATIVAS DOCENTES SOBRE O TEMA HANSENÍASE EM LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA: UM ESTUDO EM BACABAL, MARANHÃO
Rose Mary Soares Ribeiro
Jackson Ronie Sá-Silva
Premma Hary Mendes Silva.....156

JOGOS DE PAPÉIS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: em busca da formação humana à luz da pedagogia histórico-crítica
Emmanuele Maria Brito de Sousa
Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento 163

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PELA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: um estudo com os docentes do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Campus São João dos Patos/MA
Tarcísio Souza Sá
Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento.....171

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE CODÓ: uma análise das contribuições para a prática pedagógica
Leonardo de Sousa Lima
Shirlane Maria Batista da Silva Miranda.....179

PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA DO ALUNO COM TEA (Transtorno do Espectro Autista)
Janete Santos Silva Paula
Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento.....188

INTERDISCIPLINARIDADE NA DOCÊNCIA DE MICROBIOLOGIA NOS CURSOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E ENFERMAGEM BACHARELADOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - CAMPUS BACABAL
Rozilma Soares Bauer
Fabíola de Jesus Soares Santana.....197

ENSINO DE GINÁSTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: um estudo nas escolas públicas de Teresina-PI
Adrianna Oliveira Felisberto
Regina Célia Vilanovacampelo.....204

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE EJA QUE ATUAM EM INSTITUIÇÃO PRISIONAL NO MUNICÍPIO DE CODÓ/MA
Luis Sales Coelho
Shirlane Maria Batista da Silva Miranda.....213

A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA QUALIDADE DO ENSINO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS: SOB A ÉGIDE DO PROGRAMA 'EDUCAR PRA VALER'
Marciane Martins Costa
Ana Paula de Sousa Ribeiro.....221

O PLANO DE CARGOS, CARREIRAS E VENCIMENTO COMO INDUTOR DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS/MA
Jucineide Silva Scrima
Ana Paula Ribeiro de Sousa.....231

NARRATIVAS SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Acíria Nazaré Leite Sá
Jackson Ronie Sá-Silva
Premma Hary Mendes Silva.....238

A INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: desafios e estratégias para o Documento Curricular do Território Maranhense para Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCTMA-EF)

Melissia Abreu Lima de Sousa
E-mail: melissialima@hotmail.com

Ana Patrícia Sá Martins
E-mail: apsm121285@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores de História tem sido objeto de debates e transformações ao longo das últimas décadas, refletindo as mudanças na sociedade e os desafios do sistema educacional. Historicamente, a formação dos docentes no país foi marcada por um enfoque na transmissão de conteúdos e técnicas pedagógicas, com pouco espaço para uma reflexão crítica sobre a prática educacional e as questões sociais envolvidas.

Diante desses desafios, Candau (2002) aborda as questões estruturantes do ensino, entre as quais o "como ensinar", que está relacionado ao problema das metodologias de ensino e da escolha dos procedimentos pedagógicos. Daí a relevância de uma formação docente situada, crítica, transversal e que dialogue com as questões sociais, políticas e culturais de sua comunidade.

A partir do percurso que tenho trilhado ao longo de 26 anos na educação, atuando como professora das séries iniciais, gestora de uma instituição que fomenta a formação de professores no Maranhão (MA), pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), e com estudos realizados no grupo de pesquisa Multiletramentos no Ensino de Língua Portuguesa (MELP), coordenado pela segunda autora, o qual investiga práticas de ensino e aprendizagem na formação inicial de professores, numa perspectiva intercultural das linguagens e das ecologias de saberes decoloniais, venho ampliando minha compreensão sobre o tema. Apesar de minha formação na graduação ser em História, as discussões interdisciplinares do referido grupo de pesquisa têm me proporcionado uma visão menos empirista, mais reflexiva, identitária e situada dos contextos políticos, sociais e culturais nos quais estamos inseridos.

Nessa perspectiva, meu lugar de fala é, também, circunscrito como mulher negra nascida e residente no município de Codó-MA – cidade maranhense fundada no século XVII, marcada pela presença de muitos imigrantes e escravizados africanos nas lavouras das fazendas até o início do desenvolvimento industrial, quando a cidade se tornou polo de

desenvolvimento econômico, político e cultural. Ademais, ressaltamos a marcante influência das culturas africanas, sendo reconhecida mundialmente, sobretudo, pelas religiões de matriz africanas.

Nesse sentido, discutir essa miscigenação cultural é o que propomos neste estudo sobre a interculturalidade crítica, um movimento que necessita de atenção, discussão e análise. Isso porque ainda predominam conhecimentos produzidos a partir de cânones teórico-metodológicos que, especialmente na área de História, frequentemente se distanciam da função didática do conhecimento histórico, bem como dos fundamentos da prática docente.

Com essa orientação, relato, neste recorte de minha pesquisa de Mestrado em Educação, em andamento, a articulação entre a interculturalidade crítica, a formação de professores de História e a prescrição curricular no Documento Curricular do Território Maranhense para Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCTMA-EF, 2019). Essa abordagem promove reflexões sobre os desafios e potencialidades da interculturalidade na Educação Básica.

Diante do exposto e considerando o contexto em que estamos inseridas, escolhemos como objetos centrais do estudo em desenvolvimento, no Mestrado Profissional em Educação, na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), a interculturalidade crítica, o DCTMA-EF (2019) e a formação inicial de professores de História.

Assim, definimos como problemáticas do estudo macro no mestrado: Como os conteúdos prescritos no DCTMA-EF (2019), direcionados aos professores de História, dialogam na perspectiva da interculturalidade? Como desenvolver um curso de formação para os professores de História de Codó, a partir do viés da interculturalidade crítica, visando a uma pedagogia emancipatória que promova o diálogo entre escola, universidade e o Instituto Histórico e Geográfico de Codó (IHGC)?

Entretanto, como delimitação para a presente investigação, elencamos responder à seguinte problemática: De que maneira o DCTMA-EF (2019) aborda as concepções dialógicas da interculturalidade e como a formação de professores de História pode colaborar para a inserção desses conteúdos no currículo?

Dado o contexto amplo da formação de professores, propomos como objetivo geral da dissertação analisar as prescrições dispostas no DCTMA-EF (2019) aos professores de História, no que tange à valorização da interculturalidade, a fim de oportunizar pedagogias de (re)existências no município de Codó. Contudo, para a pesquisa em foco, destacamos objetivo geral analisar como o DCTMA-EF (2019) aborda as concepções dialógicas da interculturalidade e como a formação de professores de História pode contribuir para a integração desses conteúdos no currículo escolar.

O DCTMA-EF (2019), alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), foi produzido para orientar a prática pedagógica no Estado do Maranhão, considerando suas especificidades culturais e

históricas. Esse documento enfatiza a importância de valorizar a diversidade cultural maranhense, incluindo a herança indígena, afrodescendente e outras manifestações culturais regionais.

Entendo que a implementação dessas diretrizes representa um desafio para os educadores, especialmente para os professores de História, que desempenham um papel fundamental na construção de identidades e na valorização do patrimônio cultural local. Uma formação que contemple a interculturalidade crítica visa superar abordagens superficiais ou meramente celebrativas da cultura, promovendo uma análise mais profunda das relações de poder, das desigualdades sociais e das práticas de resistência que marcam a história do Maranhão e do Brasil.

2 MARCOS TEÓRICOS

Na tentativa de responder às lacunas no currículo e na formação de professores de História, voltadas para a interculturalidade crítica, nossas bases teóricas são atravessadas pelas teorias pós-críticas. A pesquisa explora a formação docente e o currículo nacional sob a ótica da interculturalidade crítica. Com base em autores como Freire (2000, 2002), Silva (1999) e Walsh (2009), a pesquisa defende uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural. Questões de colonialidade e as influências eurocêntricas no currículo são questionadas, propondo-se uma educação mais inclusiva e plural.

Entendemos o currículo como artefato e prática cultural que envolve sensibilidades e maneiras de pensar a si e aos outros (Silva, 1999). O desafio pedagógico e político que se impõe agora é problematizar e discutir a inserção das demandas sociais e políticas nos currículos, promovendo reflexões que contemplem essas vozes e necessidades contemporâneas que, por muito tempo, estiveram ligadas aos interesses políticos do Estado, de grupos políticos e de outros agentes que buscam construir a memória e legitimar interpretações sobre o passado. Segundo Albuquerque Júnior (2012, p. 31):

> A história nos possibilita entender o presente como diferença e o tempo como diferenciador, além de perceber que o ser do tempo se diz na diferença. Portanto, uma das tarefas contemporâneas da história é ensinar e permitir a construção de maneiras de olhar o mundo, de perceber o social, de entender a temporalidade e a vida humana. A história nos ensina a desnaturalizar, a ter um olhar perspectivo e a atentar para as diferenças, relativizando nossos valores e pontos de vista.

Provavelmente, este seja um dos maiores desafios para o professor de História, que possui uma responsabilidade social ampliada. Essa

responsabilidade exige não apenas o ensino de conteúdos históricos convencionais, mas também um compromisso profundo com a valorização das raízes culturais e filosóficas indígenas e africanas. Para Pereira (2012, p. 318), é preciso observar que:

> [...] talvez um dos grandes desafios enfrentados pelos professores de história na contemporaneidade resida na problemática do ensino-aprendizagem sem que dores do passado reverberem no presente. Como fazê-lo sem suprimir informações, negar o passado ou mitificar os processos? Como fazê-lo com vistas também à superação dos ressentimentos, mas sem a criação de falsas narrativas ou novas ilusões?

No município de Codó, a formação de professores de História precisa lidar com as particularidades culturais e sociais da região, que incluem uma rica diversidade étnica e cultural, além da necessidade de uma abordagem educativa mais inclusiva e crítica. A abordagem intercultural crítica é uma resposta a essas necessidades, pois visa promover o respeito e o diálogo entre diferentes culturas, valorizando os saberes e as histórias locais como elementos centrais na formação e prática docente.

Para entender o impacto e a necessidade de uma formação intercultural, é fundamental considerar a pedagogia intercultural como base para a prática educativa. Essa abordagem não se limita a incluir aspectos culturais como temas periféricos; ela se compromete a construir uma educação que reconheça e valorize as identidades múltiplas, promovendo uma educação crítica e libertadora.

O conceito de interculturalidade crítica ultrapassa a simples aceitação da diversidade, sugerindo uma reflexão sobre as estruturas de poder que impactam e frequentemente limitam as práticas educacionais (Freire, 2000). Freire (2002) também observa que uma educação crítica requer, além disso, um educador capaz de propiciar uma prática pedagógica dialógica, direcionada a suscitar no educando a percepção de suas possibilidades e de seus limites; capaz de perceber, no currículo escolar, as opções ou as escolhas ideológicas que lhe dão sustentação.

As questões sobre a formação de professores de História e o DCTMA-EF (2019), currículo balizador da educação maranhense, trazem questões que devem ser discutidas e analisadas, levando em consideração aspectos que consideramos importantes.

Para que o DCTMA-EF (2019) dialogue com as necessidades da formação de professores, é necessário incorporar conteúdos que não apenas reconheçam, mas problematizem a pluralidade cultural do MA. Isso envolve revisar os conteúdos para incluir aspectos da interculturalidade crítica, conforme definida por autores como Candau (2010) e Walsh (2009), que

defendem a educação como espaço de questionamento das hegemonias culturais e decoloniais. Esses conteúdos precisam ir além de um tratamento superficial da diversidade e buscar uma reflexão sobre as dinâmicas de poder, as relações sociais e os saberes locais, incluindo as tradições culturais indígenas, afrodescendentes e outras culturas presentes no estado.

A interculturalidade crítica, como um movimento de emancipação e reconhecimento das vozes subalternizadas, requer que os professores sejam capacitados para lidar com questões sociais, culturais e políticas complexas em sala de aula. Portanto, o DCTMA-EF (2019), poderia incluir diretrizes que incentivem práticas reflexivas na formação continuada dos professores, abordando as identidades culturais e as demandas de seus alunos.

3 METODOLOGIA

Neste trabalho, evidenciaremos a pesquisa bibliográfica e documental. Como afirma Goldenberg (2020, p. 14), "o que determina como trabalhar é o problema com o qual se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar". Desse modo, a fim responder ao problema de pesquisa, decidimos, com base nos estudos realizados, observar analiticamente o DCTMA-EF (2019), documento com forte influência nas diretrizes curriculares aos educadores da rede municipal de ensino e do estado do Maranhão.

A pesquisa desenvolvida é de abordagem qualitativa, com foco na análise bibliográfica do DCTMA-EF (2019), e da literatura acadêmica acerca da interculturalidade e da formação de professores, visando identificar os principais conceitos, orientações e desafios que orientam a prática dos professores de História. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pelo interesse em explorar os sentidos e significados atribuídos ao conceito de interculturalidade, em vez de mensurar dados quantitativos. Por meio dessa abordagem, buscamos uma compreensão mais profunda das interpretações e experiências dos professores em relação ao tema.

Para a análise dos dados, adotamos a técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), a qual permite uma exploração sistemática e objetiva das informações contidas no DCTMA-EF (2019), e nas referências bibliográficas selecionadas. A análise de Conteúdo envolve três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Com base nos estudos de Bardin (2011), organizamos nosso percurso metodológico em quatro etapas principais, conforme o Quadro 01.

Quadro 01 – Mapeamento das etapas do percurso metodológico em andamento

ETAPA 1	Pesquisa na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), da UEMA, a partir dos descritores já definidos por títulos.
ETAPA 2	Revisão literária sobre a interculturalidade crítica, formação de professores de história e documento DCTMA-EF (2019).
ETAPA 3	Estudo, análises e interpretação das produções encontradas, considerando, títulos, resumos e palavras-chave.
ETAPA 4	Sistematização dos resultados das análises dos documentos.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Conforme o quadro de mapeamento das etapas, na Etapa 1, foi realizada uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando descritores como "interculturalidade crítica" e "formação de professores de História". Foram encontrados oito documentos, e na base de dados do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), da UEMA, dez documentos. Foi realizada a leitura de todos os títulos e resumos dos trabalhos entre os anos de 2010 e 2023, sendo selecionadas dissertações e teses que abordavam temas relacionados à formação de professores de História e interculturalidade crítica ou que se aproximavam da temática.

Essa busca inicial, no repositório da BDTD, revelou um número reduzido de publicações sobre interculturalidade crítica na formação de professores, indicando uma lacuna no campo de estudo. Algumas teses e dissertações relevantes foram analisadas para entender como a formação docente pode incorporar valores de respeito às diversidades culturais e decoloniais.

As teses e dissertações levantadas apresentam diferentes abordagens da interculturalidade, com ênfases variadas. Algumas, como as de Elvio de Carvalho e Adriana de Carvalho Alves Braga, demonstram uma forte ligação com a interculturalidade crítica, promovendo a inclusão e o respeito pelas culturas diversas, ao questionar o currículo tradicional. Outras, como a de Alexsandro da Silva Marques, abordam elementos que dialogam com a interculturalidade, mas sem um foco central.

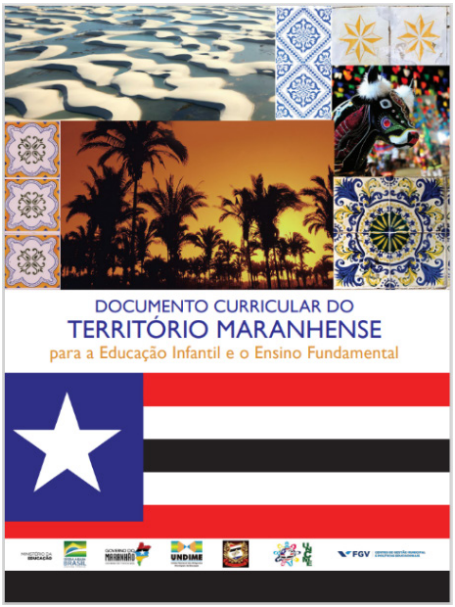
No repositório do PPGHIST/UEMA, algumas teses e dissertações tangenciam a interculturalidade, mas a maioria concentra-se em temas históricos tradicionais, com ênfase no patrimônio cultural material e imaterial. Esses trabalhos destacam-se por explorar a história regional, mas há uma lacuna quanto às discussões sobre práticas educativas interculturais e na formação docente, voltadas para essa perspectiva. Em outras palavras,

o enfoque dado à interculturalidade crítica é limitado, especialmente na abordagem prática e teórica decolonial, que valoriza a diversidade cultural e questiona o eurocentrismo.

A ausência de pesquisas focadas na interculturalidade crítica no PPGHIST revela a persistência da "colonialidade do saber", conceito discutido por Quijano (2000) e aprofundado por Mignolo (2000) e Walsh (2009). Segundo esses teóricos, o currículo acadêmico e os modelos de formação de professores estão impregnados por uma lógica colonial que privilegia saberes eurocêntricos, ignorando ou subalternizando outros sistemas de conhecimento, como os das culturas indígenas, afrodescendentes e tradicionais locais. Walsh (2009) destaca que a interculturalidade crítica busca não apenas a coexistência de diferentes culturas, mas um desafio ativo ao eurocentrismo, propondo práticas pedagógicas que rompam com a hegemonia cultural e epistêmica.

Outro documento pesquisado é o DCTMA-EF (2019), que contém 479 páginas, abrangendo duas etapas de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para essa pesquisa, nos restringimos apenas ao Ensino Fundamental, na disciplina de História, com um total de 26 páginas, além da parte introdutória, que abrange objetivos, justificativa, concepções de currículo, de aprendizagem, entre outros, totalizando 44 páginas. Ao todo, serão 70 páginas para análise.

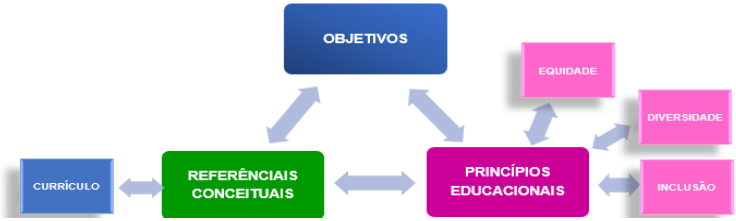
Figura 01 – DCTMA-EF (2019)



Fonte: Maranhão (2019).

Na etapa 2, selecionamos excertos das prescrições identificadas no DCTMA-EF (2019), sistematizados em três categorias: objetivos, referenciais conceituais (currículo) e princípios educacionais (equidade, diversidade e inclusão).

Figura 02 – Categorias



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Por fim, na Etapa 3, de tratamento dos resultados, ainda em andamento, com os dados coletados, estamos buscando uma compreensão crítica sobre como as orientações do DCTMA-EF (2019) podem ser efetivamente incorporadas à prática docente e se o documento atende às demandas emergentes da interculturalidade.

Desse modo, o DCTMA-EF (2019) destaca a importância de um currículo que reflita a diversidade cultural do estado e proponha a inclusão de saberes locais, visando fortalecer a identidade maranhense e democratizar o acesso ao conhecimento. Contudo, observamos que os objetivos do documento são amplamente influenciados pela BNCC (2018), o que resulta em uma padronização curricular que dificulta a incorporação de perspectivas locais e interculturais mais aprofundadas. Isso reflete uma crítica teórica levantada por Sacristán (2013), o qual adverte acerca da imposição de currículos centralizados e descontextualizados das realidades regionais.

A análise curricular do DCTMA-EF (2019) indica que as prescrições visam construir uma educação voltada para a diversidade cultural, declarando a intenção de que o currículo seja "expressão da construção coletiva dos saberes sociais do povo maranhense" (p. 18). No entanto, os referenciais conceituais sugeridos para o ensino de História carecem de uma estrutura metodológica clara que permita aos professores incluir saberes locais de forma crítica e dialogada. A teoria de Candau (2010), sobre a interculturalidade, enfatiza a necessidade de o currículo transcender a homogeneização cultural e valorizar epistemologias plurais, mas o DCTMA-EF (2019) ainda se mostra muito alinhado a uma abordagem linear e normativa, que pouco incentiva a desconstrução de narrativas eurocêntricas.

Embora o DCTMA-EF (2019) apresente os princípios de Equidade, Diversidade e Inclusão, a aplicação prática desses valores, na formação docente, é limitada. O documento não fornece diretrizes suficientes para orientar

os professores na construção de uma prática pedagógica que incorpore a interculturalidade crítica como prática emancipatória. Freire (2002) e Walsh (2009) defendem uma educação que desafie estruturas de poder e valorize conhecimentos subalternizados, mas o DCTMA-EF (2019) não oferece meios concretos para que os professores apliquem tais conceitos no cotidiano escolar. Assim, o documento ainda reproduz uma visão fragmentada e pouco crítica, sem propor práticas concretas de formação que permitam ao professor dialogar com as complexas realidades culturais do Maranhão.

A análise, embora prévia, tem nos evidenciado até o momento que, apesar de o DCTMA-EF (2019) se propor a valorizar a diversidade e a inclusão, a falta de orientações/prescrições metodológicas de formação docente voltadas para a interculturalidade crítica limita a implementação efetiva desses princípios. Como resultado, o documento falha em transformar as práticas pedagógicas em espaços de resistência cultural e inclusão. A partir das categorias elencadas, iniciamos a análise das unidades temáticas, conforme o Quadro 02 abaixo.

Quadro 02 – Análise das unidades temáticas do 6º ao 9º ano de História do DCTMA-EF (2019)

CONTEÚDO	PROBLEMATIZAÇÃO	CONEXÃO COM OS EIXOS	O QUE FALTA?
História: tempo, espaço e formas de registros	O conteúdo tende a privilegiar concepções eurocêntricas de tempo e espaço, ignorando que povos indígenas, africanos e asiáticos possuem formas diversas de conceber essas categorias e registrar suas histórias.	**Equidade:** Trabalhar com múltiplas formas de registro, como a oralidade e memórias de comunidades locais, para democratizar o acesso às vozes históricas. **Diversidade:** Reconhecer que diferentes culturas têm formas distintas de interpretar tempo e espaço.	Incorporar as cosmovisões de povos originários e africanos em relação ao tempo e espaço, reconhecendo sua validade científica e cultural. Valorização de registros não textuais, como a oralidade e os artefatos culturais, especialmente no contexto das comunidades locais no Maranhão. **Interculturalidade:** É necessário ensinar a pluralidade de formas de registro, mostrando como diferentes culturas dialogam e produzem conhecimento sobre o passado.

A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	A "superioridade" atribuída à cultura greco-romana ignora a complexidade de outras sociedades da mesma época, como a africana, a asiática e a indígena. Por que o currículo escolar ainda centraliza o "mundo clássico" e marginaliza outras civilizações?	**Inclusão:** Incorporar estudos de sociedades africanas, asiáticas e ameríndias para desconstruir a narrativa eurocêntrica. **Diversidade:** Valorizar outras lógicas de organização política e cultural como igualmente relevantes.	Analisar as contribuições das civilizações africanas (como Mali e Egito) e ameríndias (como os povos tupi e guarani) no mesmo período histórico. Contrapor a democracia ateniense às formas participativas de decisão entre povos indígenas. **Interculturalidade:** Fomentar o diálogo entre diferentes tradições culturais, mostrando que não há um único modelo de civilização ou de organização política.
Trabalho e formas de organização social e cultural	Historicamente, as formas de organização social perpetuaram desigualdades, como a escravidão e a exploração da mão de obra. Como o sistema educacional pode abordar o papel do trabalho na reprodução ou na superação de desigualdades? conteúdo não problematiza as hierarquias de gênero, raça e classe nas relações de trabalho, especialmente no Brasil e no Maranhão, onde a escravidão teve papel central.	**Equidade:** Refletir sobre como os direitos trabalhistas evoluíram e como ainda existem desigualdades estruturais de gênero, raça e classe. **Formação Integral:** Desenvolver empatia e consciência crítica nos estudantes para reconhecer os desafios enfrentados pelos trabalhadores marginalizados.	Destacar como a exploração do trabalho de indígenas, africanos escravizados e mulheres moldou a sociedade maranhense. Explorar como as estruturas de desigualdade persistem até hoje, promovendo debates sobre o racismo estrutural e a precarização do trabalho. **Interculturalidade:** Envolver narrativas que deem protagonismo aos sujeitos subalternizados e valorizem suas resistências e contribuições.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

4 PERSPECTIVAS DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO (PPT)

No que se refere à nossa proposição de Produto Técnico-Tecnológico, visamos oferecer uma formação aos docentes de História, considerando suas realidades sócio e étnico-culturais, que emergem de sua prática, apreendendo referenciais teórico-metodológicos capazes de auxiliá-los a problematizá-la.

Após as discussões e análise dos dados citados, apresentamos uma prévia da estrutura do curso de formação dos professores de História da rede municipal de ensino do município de Codó. O I Curso de Formação Continuada dos Professores de História terá como tema: "Professores, Interculturalizar é Preciso!". Público-alvo: Professores de História, supervisores e gestores escolares das escolas de 6º ao 9º ano. Período: ainda a definir. Serão quatro módulos e está organizado com encontros híbridos, realização de estudos e atividades, onde os participantes poderão estabelecer conexões, trocas de conhecimentos, desenvolver atividades e acessar os materiais da formação.

CONSIDERAÇÕES (NUNCA) FINAIS

A pesquisa destaca a importância de uma educação que valorize a identidade e as diferenças culturais dos alunos e professores, reflete sobre o papel transformador do professor e da educação na construção de uma sociedade mais justa e equitativa, além da urgência de uma formação que promova o respeito pela diversidade cultural e religiosa, especialmente em um município como Codó, onde culturas afrodescendentes enfrentam estigmatização.

Além disso, explora a formação docente e o currículo nacional sob a ótica da interculturalidade crítica. Com base em autores, como Freire (2000, 2002), Silva (1999) e Walsh (2009), defendemos uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural. Questões de colonialidade e as influências eurocêntricas no currículo são questionadas, propondo-se uma educação mais inclusiva e plural.

Nessa mesma perspectiva, os dados parciais apontam para a urgência no desenvolvimento de investigações sobre a formação de professores de História na perspectiva da interculturalidade e seu alinhamento com o DCTMA-EF (2019), principalmente considerando nosso objetivo/objeto macro. A reflexão, a partir dessas informações, nos leva a concluir que são imprescindíveis formações de professores que abordem aspectos da cultura, dos saberes locais e dos processos históricos do município e da região.

Diante disso, as investigações acerca do DCTMA-EF (2019), a interculturalidade crítica e os seus atravessamentos no currículo formal do município de Codó, assim como na formação de professores, possibilitaram identificar lacunas que impulsionam a continuidade da investigação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? *In*: GONÇALVES, Marcia de Almeida *et al*. (orgs.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012. p. 21-39.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 7 out. 2023.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MARANHÃO. Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão. **Conheça o Documento Curricular do Território Maranhense para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 2019. Disponível em: http://www.educacao.ma.gov.br/conheca-o-documento-curricular-do-territorio-maranhense-para-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/. Acesso em: 20 set. 2023.

MIGNOLO, Walter D. **Local Histories/Global Designs**: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. Princeton: Princeton University Press, 2000. (Princeton studies in culture/power/history).

PEREIRA, Júnia Sales. Do colorido a cor: o complexo identitário na prática educativa. *In*: GONÇALVES, Marcia de Almeida *et al*. (orgs.). **Qual o Valor da História Hoje?** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012. p. 307-322.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA. **Apresentação**. [2024]. Disponível em: https://ppghist.uema.br/apresentacao/. Acesso em: 13 jan. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-Systems Research**, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000. Disponível em: https://jwsr.pitt.edu/ojs/public/journals/1/Full_Issue_PDFs/jwsr-v6n2.pdf. Acesso em: 28 fev. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: Apuestas (Des)De El In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir. **Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 4, 2009. Disponível em: https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802. Acesso em: 28 fev. 2024.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS DOCENTES NAS TURMAS MULTISSERIADAS: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS

Adriana Loiola do Nascimento
adrianna18199@hotmail.com

Leonardo José Pinho Coimbra
leonardo.coimbra@ufma.br

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de um estudo maior que é a Dissertação, resultado do mestrado profissional em educação, vinculado ao programa de pós-graduação em educação, da universidade estadual do maranhão (UEMA), área "gestão e formação de professores na educação básica", linha de pesquisa "formação de professores e práticas educativas"; e que tem como tema central, as práticas docentes em turmas multisseriadas. Apresentamos aqui um recorte importante do estudo, que é a formação dos professores em atuam em turmas multisseriadas nas escolas da rede municipal de ensino de São Luís.

Muito tem se discutido em prol de uma educação escolar cada vez mais eficaz. Entretanto é notório que muitos desafios ainda assolam o caminho de construção da educação escolar de qualidade. Qualidade educacional aqui entendida como aquela voltada para a responsabilidade social, que se baseia na formação humanista, ética e cidadã do sujeito.

Educação eficaz e eficiente aqui não pautada na função mercantilista. Marília Fonseca (2009), ao falar sobre políticas públicas para a qualidade educação brasileira, nos traz dois aspectos a serem considerados: a educação sob o viés do utilitarismo econômico e a educação voltada para a responsabilidade social. A educação pragmática, que serve aos interesses do neoliberalismo econômico da sociedade capitalista, é essa voltada à preparação do aluno para o mercado de trabalho, enfatizando a formação dos sujeitos como meros produtores e consumidores do mercado. Uma educação pautada na competitividade, nos aspectos quantitativos, na excelência profissional e empresarial (enfoque ultilitarista).

A educação que fundamenta este trabalho é aquela se baseia na emancipação do sujeito, que privilegia a cidadania, a formação ética e crítica do cidadão. Uma formação que o faça compreender seu papel social e as várias manifestações da cultura humana (enfoque da função social da educação). Parafaseando com Adorno (2008), a educação emancipatória é aquela voltada para a contradição e resistência.

Nessa reflexão sobre qualidade educacional, as turmas multisseriadas são apenas um, dos muitos obstáculos a serem pensados e discutidos no sistema de ensino; mesmo sendo pontuais, mas não menos importantes, merecem ser trazidas para o centro do debate. Como relacionar qualidade educacional e turmas multisseriadas, apresentando contextos tão ambíguos?! Côrrea (2008, p.34) assim define as classes multisseriadas

> [...] espaços educativos em que um só professor ou professora atua ao mesmo tempo e no mesmo espaço atendendo educandos e educandas das quatro séries iniciais do ensino fundamental e até da educação infantil. Esses docentes acumulam várias funções: faxineiro, merendeiro, líder comunitário, diretor etc.

Turmas multisseriadas ou classes multiciclos ainda são realidades em muitas instituições de ensino, principalmente aquelas localizadas nas zonas rurais. Sabe-se que profissional que atua na educação básica precisa, frequentemente, ressignificar o seu trabalho de forma a tornar o ensino mais atrativo, interativo e dinâmico; e no ambiente de ensino multissérie esse desafio torna-se maior. Tema pouco abordado na formação inicial e continuada dos professores, faz parte da realidade de muitas secretarias de educação e deve ser pensada, refletida e discutida. Definimos como objetivo deste estudo: apresentar um perfil geral dos professores que atuam nas turmas multisseriadas da rede municipal de ensino de São Luís, destacando suas formações inciais e continuada.

2 METODOLOGIA

Pesquisa qualitativa, de campo, com aplicação de um questionário on-line e diálogos com os/as professores/as das escolas multisséries. A pesquisa iniciou-se na fase exploratória com o levantamento de questões, delimitação do problema e percurso metodológico. Por ser uma pesquisa exploratória, foi realizada como forma de conhecer mais sobre as formações docentes (inicial e continuada) e as práticas pedagógicas voltadas para as turmas multisséries.

> A pesquisa exploratória tem por objetivo aprimorar hipóteses, validar instrumentos e proporcionar familiaridade com o campo de estudo. Constitui a primeira etapa de um estudo mais amplo, e é muito utilizada em pesquisas cujo tema foi pouco explorado, podendo ser aplicada em estudos iniciais para se obter uma visão geral acerca de determinados fatos. (Gil, 2002).

Os dados foram coletados através de questionário aplicado aos professores/as de quatro escolas multisseriadas da rede municipal de ensino de São Luís. A primeira etapa foi desenvolvida com auxílio da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, como forma de mapear as escolas multisseriadas, estudar materiais e documentos sobre as propostas de atuação

e formação docente direcionadas às turmas multiciclos, pesquisa documental.

Sobre a coleta de informações por meio de questionários, Gil (2011, p. 128) definindo-a como "A técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.".

O questionário foi antecipadamente elaborado, abrangendo os seguintes temas: formação e capacitação docente, tempo de atuação em turmas multisseriadas e papel da SEMED São Luís na educação multissérie. O projeto de pesquisa deste trabalho está aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) com o número CAAE (Certificado de Apreciação Ética): 75397023.0.0000.5554.

Turmas multisseriadas em debate: alguns achados

Com o intuito de conhecer o perfil docente multissérie da Rede Municipal de Ensino de São Luís, iniciamos diálogos com os/as professores/as e aplicamos um questionário on-line, utilizando a ferramenta do Google Forms e as respostas foram sintetizadas no quadro abaixo. É assegurado aos partícipes desse estudo a preservação dos dados, a confidencialidade e o anonimato. Os nomes atribuídos aos participantes são fictícios, assegurando a proteção de suas identidades.

Tabela 1: Perfil docente multissérie - educação municipal de São Luís

DOCENTES MULTISSÉRIES					
CATEGORIAS	**Jasmim**	**Rosa**	**Margarida**	**Violeta**	**Tulipa**
Idade	48	52	45	59	48
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Tempo de atuação em turmas multisséries	02 anos	Mais de 10 anos	01 ano	Menos de um ano	Mais de 10 anos
Formação Acadêmica Inicial	Licenciatura em Geografia	Licenciatura em Pedagogia	Magistério / Licenciatura em Biologia	Licenciatura em Pedagogia / Bacharel em Educação Religiosa	Ensino Médio
Pós-Graduação	Especialização Educação Ambiental	Não possui Pós-Graduação	Não possui Pós-Graduação	Não possui Pós-Graduação	Não possui Pós-Graduação
Vínculo Empregatício	Efetiva (concursada)	Contratada como Secretária Escolar (cargo temporário)	Contratada (cargo temporário)	Efetiva (concursada)	Contratada como Secretária Escolar (cargo temporário)

Fonte: Dados produzidos com base no questionário on-line aplicado aos professores/as de quatro escolas multisséries da Educação Municipal de São Luís-MA. Questionário aplicado entre os dias 04 a 07 de fevereiro de 2024. Tabela produzida pela pesquisadora.

Referente a formação inicial, apenas uma professora multissérie possui Licenciatura em Pedagogia e uma outra docente possui o Magistério. Destacamos uma Graduação em Geografia, o que torna a prática dessa professora desafiadora, já que ela atua em uma turma multissérie do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que contempla o ciclo inicial de alfabetização.

Algo que merece atenção e reflexão é uma professora atuante com formação em Ensino Médio. O artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, assim dispõe sobre a formação mínima para o magistério na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

Apesar da lei trazer a formação em Ensino Médio Normal, como possibilidade para atuação docente na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental; é importante defendermos a formação em nível superior, com curso de Licenciatura em Pedagogia, em universidades e instituições de ensino superior. A atuação docente necessita de conhecimentos téoricos-práticos e a formação em nível superior oportuniza experiências que combinam ensino e pesquisa, elementos primordiais para qualificação docente.

Todas as professoras não possuem Pós-Graduação (Especialização) em educação, o que demonstra a fragilidade com a busca de formação continuada a nível lato sensu. Lembrando, que a formação continuada abrange também outras esferas, tais como: cursos de curta duração, participações em seminários e congressos, treinamentos, formações da própria Secretaria Municipal de Educação, ou seja, toda e qualquer atividade, que venha aperfeiçoar o desempenho docente na sala de aula. Importante frisar, uma Especialização em Educação Ambiental, que não contempla questões da educação escolar.

Percebe-se que a maioria das docentes multisséries possuem vínculo empregatício instável com a Secretaria Municipal de Educação de São Luís, atuando por meio de contratos de trabalho, o que torna a atuação docente precária, por não garantir a esse/a professor/a direitos básicos (progressões, licenças, férias...) e uma carreira profissional estável.

Outro aspecto a ser avaliado, é o desvio de função que acarreta duas das docentes: contratadas para o trabalho de secretária escolar, estão atuando há anos como professoras multissérie. É comum no ambiente multissérie o desvio e o acúmulo de funções entre os funcionários; isso se justifica pelo número insuficiente de profissionais nessas escolas, que encontram-se em regiões de difícil acesso. A maioria dos seus funcionários, moram na própria comunidade. Silva (2018, p. 220), chama nossa atenção para a precarização do trabalho docente:

> Identificamos o preparado professoral como a fração mais mal paga e explorada dos professores brasileiros, em geral certificada, em sua maioria jovem, em busca de um primeiro emprego no magistério público, em início de carreira ou ainda não formados e que desenvolvem vínculos de trabalho precários; distinto do professorado estável-formal, que tem organização sindical e possui acesso a benefícios e direitos trabalhistas, além da perspectiva de carreira profissional.

Quanto ao tempo de atuação em turmas multisséries, percebe-se algumas experiências consolidas e outras recentes; a maioria destacou em suas respostas, que não conheciam a realidade multissérie, antes de suas atuações em tais turmas, o que demonstra que a formação inicial dessas professoras não contemplou tal realidade. A entrada desses/as professores/as na Secretaria Municipal de Educação, geralmente acontece por meio de seletivos com tempo de serviço previamente estabelecido, considerando os prazos de renovações dos contratos. A seleção de professores por meio de contratos temporários e não por concursos públicos, precariza a atuação docente.

Na maioria das vezes, esses/as professores/as iniciam e finalizam seus contratos de trabalho nas escolas multisséries onde foram inicialmente lotados, havendo pouca ou nenhuma possibilidade de transferência de escola, devido à localização das escolas multisséries. São escolas distantes, com difíceis acessos; professores concursados, com estabilidade profissional, geralmente se recusam a lecionarem em comunidades tão distantes.

3 PERSPECTIVAS DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO (PPT)

Como Produto Técnico Tecnológico, propomos a elaboração de um caderno pedagógico com propostas metodológicas para o trabalho docente multissérie. Dentre as metodologias, podemos citar: sugestões de atividades e dinâmicas, projetos interdisciplinares, vídeos de conteúdos, confecção de jogos, uso de tecnologias etc.

Todo o material anexado ao caderno, será construído por meio de rodas de conversas com aos/as professores/as multisséries participantes da pesquisa e por meio de pesquisas de materiais já disponíveis.

Entendemos a importância da elaboração de documentos específicos sobre a realidade das turmas multisseriadas, que possam servir como fonte de apoio e complementar ao material didático já utilizado na escola; um material didático pedagógico pensado e construído por professores multisséries; visando auxiliar o trabalho docente e também contribuir para discussões e fomento de políticas públicas voltadas para as espeficidades de tais turmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada, o planejamento e acompanhamento pedagógico são palavras chaves para o bom desempenho profissional em sala de aula. O professor que estuda, planeja, discute, certamente colherá resultados satisfatórios. Giesta (2001, p.18), assim nos fala sobre a importância do aperfeiçoamento da prática pedagógica

> O desejável é que fossem proporcionados evolução e continuidade entre formação inicial e aperfeiçoamento da prática pedagógica, procurando superar a justaposição de teoria e prática, diminuindo o distanciamento entre a concepção teórica e prática, diminuindo também o distanciamento entre a concepção teórica e a vivência de tempos e espaços diferentes no cotidiano escolar.

Fica claro o quanto a reflexão, o estudo e adesão de práticas inovadoras podem auxiliar no bom desempenho escolar de turmas multisseriadas. A pesquisa nos possibilita perceber o quão desafiador é a realidade das turmas multiciclos. Estes desafios vão desde a formação de professores, falta de apoio pedagógico, ineficiente estrutura física das escolas, turmas heterogêneas em idade-série e em aprendizagem.

Em contrapartida, encontramos professores, que mesmo não tendo suporte pedagógico, buscam desenvolver suas aulas levando em consideração a realidade das turmas multiciclos. Nesse sentido testam, criam e conjugam metodologias diversas a fim de atingirem seu objetivo maior, que é a aprendizagem das crianças. Mediante inúmeros problemas, professores multiciclos tendem a não desistirem de suas responsabilidades e conseguem fechar o ano letivo de maneira plausível, conforme nos indica Silva, Camargo e Paim (2008, p.07)

> Apesar das condições precárias, do escasso material, da formação que poderíamos considerar insuficientes dos professores, em muitas delas acontece um trabalho de qualidade, com aprendizagem significativa por parte dos alunos. Um conjunto de fatores, tais como, o compromisso com a comunidade, uma cultura compartilhada e a consciência política de alguns professores (aliada a busca de formação), parece desempenhar um papel importante nessas escolas.

Os alunos das turmas multisseriadas necessitam de uma prática docente diferenciada, flexível, acessível e compatível com a realidade da sala de aula apresentada. As práticas pedagógicas só fazem sentido quando auxiliam o aluno a aprender, e ao professor a ensinar. Práticas metodológicas no sentido qualitativo, significa ter clareza das dificuldades, das necessidades e fragilidades do ambiente da sala de aula, possibilitando a criação de estratégias que oportunizam aos alunos que sentem dificuldades no processo de ensino, a garantia do seu direito de aprender.

Dessa forma, o processo de formação de professores, assume perceptível relevância na base das reformas educacionais. Um processo formativo que não se concentre nas disciplinas, conteúdos e/ou atividades que o professor irá lecionar, mas antes de tudo, priorizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem humana, considerando todos os aspectos sociais, culturais, morais e éticos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 10 Jun 2024.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CORRÊA, Sérgio. Comunidades rurais-ribeirinhas: processos de trabalhos e múltiplos saberes. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Org.). **Cartografia ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizandos Amazônidas. 2ª ed. Belém- PA: EDUEPA, 2008.

FONSECA, Marília. **Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira:** entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Cadernos Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, mai./ago. 2009.

GIESTA, Nágila Caporlíngua. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor:** moda ou valorização do saber docente?. 1 ed. Araraquara: JM editora, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

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

SILVA, Amanda Moreira. **Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI**: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. 2018. 395 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Ilsen; CAMARGO, Arleide; PAIM, Marilane. **Fênix que renasce ou praga a ser exterminada**: escola multisseriada. In: ENCONTRONACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (ENPEC). Brasília, 6 a 8 de agosto de 2008. Anais: Brasília: UnB, 2008. CD-ROM.

NEUROEDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: A MEDIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Mailson Ferreira Rodrigues
mailsonrodriguez@gmail.com

Íris Maria Ribeiro Porto
porto.iris@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A educação não é um fenômeno unânime. Falar em educação é evocar diferentes perspectivas. Por esta razão há quem se refira a educações e não apenas a educação. No entanto, em qualquer dos olhares conhecidos a respeito do assunto, a aprendizegem é um elemento central. O objetivo final da trajetória educacional é o desenvolvimento do discente por meio da aprendizagem, seja de conteúdos, de atitudes, valores, etc.

Aprender, também, é um processo que envolve múltiplos fatores. Para que o aprendiz consolide o saber, variadas habilidades, competências e mecanismos são movimentados. Dessa forma, são bem vindas as colaborações de diferentes áreas e campos na concretização de tal finalidade. Assim, o presente trabalho compõe a dissertação do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) **Diálogos entre Neuroeducação e Experiência de Aprendizagem Mediada: um ensaio teórico** e apresenta uma prática educativa potencializadora, a saber, a Experiência de Aprendizagem Mediada, o cerne pedagógico do constructo teórico do educador romeno-israelense Reuven Feuerstein, em suas associações com os conhecimentos elaborados pelo campo da Neuroeducação.

O conceito de Neuroeducação é geralmente descrito como um campo interdisciplinar, divergindo de autor para autor apenas em relação às áreas do conhecimento que estão sob seu "guarda-chuva". Todavia, esta macro área é o resultado da confluência entre, principalmente, neurociência, psicologia e educação (TOKUHAMA-ESPINOSA, 2008). Já a Experiência de Aprendizagem Mediada é uma forma de mediação situada na teoria de Feuerstein, a qual engloba ainda outros pilares como a Modificabilidade Cognitiva Estrutural e a Privação Cultural (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

O problema gerador desta pesquisa foi o questionamento: de que forma a Neuroeducação, como campo interdisciplinar que combina a Neurociência,

a Psicologia e a Educação, contribui na mediação da aprendizagem, levando em conta as características emocionais, cognitivas, biológicas e comportamentais do processo de ensino-aprendizagem? O objetivo geral do trabalho consiste em: analisar de que forma a Neuroeducação contribui na mediação da aprendizagem, levando em conta as características emocionais, cognitivas, biológicas e comportamentais do processo de ensino-aprendizagem. Tal objetivo se desdobra no seguintes objetivos específicos: 1) identificar as colaborações do campo da Neuroeducação no que concerne à aprendizagem; 2) apontar implicações da Experiência de Aprendizagem Mediada, de Reuven Feuerstein, no aprendizado; 3) inferir maneiras pelas quais os conhecimentos em Neuroeducação podem ser utilizados na mediação para potencializar e enriquecer a aprendizagem; 4) produzir um *planner* didático de 30 páginas (apenas para fins delimitatórios) para auxiliar o professor na mediação dos conhecimentos de sua disciplina e do hábito de estudo individual.

2 METODOLOGIA

O estudo em curso aqui apresentado se constitui em uma experiência em pesquisa qualitativa. Essa ferramenta científica é caracterizada por se debruçar sobre problemas que geram interpretações mais perceptivas, transpondo a mera quantificação, como assinala Minayo (2014, p. 21):

> Pesquisa qualitativa é aquela que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Enfim, a investigação qualitativa corresponde a questões muito particulares. Preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Por isso, o enfoque qualitativo é apropriado para lidar com as situações em que se deseja compreender a dinâmica dos fenômenos sociais.

Uma vez que se propõe a construir uma relação existente entre Neuroeducação e Experiência de Aprendizagem Mediada, no sentido de que esta pode ser potencializada pelos avanços conquistados ao longo de décadas por aquela, esta investigação atende às atribuições da pesquisa qualitativa de lidar com situações mais profundas de fenômenos sociais, como é o caso da educação e da aprendizagem, e de se ocupar de questões não quantificáveis. É uma pesquisa que demanda atenção a detalhes e pormenores teóricos, que no entando, tem impacto sobre a realidade.

Gil (2007), além de apresentar uma classificação das pesquisas quanto a sua abordagem – quantitativa e qualitativa, por exemplo –, elenca tipos de pesquisa quanto aos procedimentos. Nessa perspectiva, o procedimento adotado para esta análise foi a pesquisa bibliográfica, a qual consiste num

levantamento realizado a partir de publicações a respeito das categorias de análise previamente estabelecidas. Esse procedimento de pesquisa se propõe a analisar as diversas posições sobre um problema com a finalidade de fazer inferências a respeito do objeto de estudo (GIL, 2007).

A partir das noções referidas, a presente pesquisa se propôs a seguir as seguintes etapas: 1) seleção de fontes (livros, revistas, artigos, teses e dissertações); 2) leitura do corpus selecionado, subdivida conforme Gil (2007) em: 2.1) leitura exploratória; 2.2) leitura seletiva; 2.3) leitura analítica; 2.4) leitura interpretativa; 3) redação da dissertação; 4) separação de conteúdos relacionados à Neuroeducação para serem utilizados na confecção das páginas do produto técnico tecnológico – *planner* didático para a consolidação de hábito de estudo; 5) diagramação do *planner* didático; 6) confecção do *planner*.

3 NEUROEDUCAÇÃO: DO QUE SE TRATA

O conceito de Neuroeducação, primeiramente, está vinculado ao desenvolvimento da Neurociência (ou das Neurociências) – uma questão terminológica do tema. Isso porque é recorrente nos trabalhos que conceituam Neuroeducação definí-la como resultado da aproximação entre as descobertas neurocientíficas e a área educacional (LISBOA, 2016). Nesse sentido, para que se chegue a uma conclusão conceitual a respeito do campo neuroeducacional, é importante refazer a trajetória das raízes da Neurociência (ou das Neurociências) até ao momento em que se encontra (m) com a educação, constituindo um novo campo.

A maioria dos autores que tratam de Neuroeducação discutem conceitos de neurociência. Além disso, ao tentar definir Neuroeducação, alguns abordam, antes, o conceito e/ou surgimento e desenvolvimento da Neurociência, o que mostra a afinidade entre os campos. E, por compreender que a Neuroeducação surgiu da percepção de que os conhecimentos neurocientíficos podiam ajudar na elaboração de práticas educativas apropriadas ao desenvolvimento das potencialidades de cada aluno (SENA, 2015), é que, neste trabalho, se busca apresentar importantes marcos da Neurociência no decorrer das épocas, os quais impulsionaram pesquisas cada vez mais atuais e mais profundas a respeito do cérebro e, por consequência, de sua relação com o conhecimento (aprendizagem, educação).

Porém, o que vem a ser Neurociência ou Neurociências? Amaral e Guerra (2022) afirmam que "Neurociência" é um termo "guarda-chuva" utilizado para indicar um campo composto por várias disciplinas que têm no sistema nervoso o seu objeto de estudo. Bear, Connors e Paradiso (2017) apresentam uma subdivisão das Neurociências de acordo com o nível de análise. Assim, elas se organizariam em neurociências: a) moleculares: se ocupam do estudo do cérebro em seu nível mais básico; b) celulares: estudam a formação das principais células do sistema nervoso, os neurônios; c) de

sistemas: analisam os circuitos neuronais; d) comportamentais: se debruçam sobre as formas pelas quais os circuitos neurais geram os comportamentos; e) cognitivas: investigam as chamadas funções superiores da mente, das quais são exemplos a imaginação, a consciência e a linguagem.

Portanto, nesta pesquisa, se utiliza o termo Neurociência para se referir a esse campo de estudo, pois entendemos que, apesar de existirem Neurociências, elas apenas desdobram o objeto de estudo em níveis diferentes de análise, além do fato de as colaborações utilizadas pela Neuroeducação advindas da Neurociência não se restringirem a uma de suas divisões.

Conceituada a Neurociência, é preciso entender que o interesse pelo cérebro, que é o objeto de estudo da Neuroeducação e da Neurociência não é nada novo e, muito menos, os esforços para compreender a sua relação com o conhecimento, o intelecto, a consciência. Nesse sentido, um percurso histórico das investigações sobre o cérebro revela que esse órgão teve sua importância deduzida desde muito cedo como também mostram como se chegou ao grande interesse atual por ele.

O interesse pelo objeto de estudo da Neurociência remonta a um passado longínquo, embora esta, como campo interdisciplinar científico seja recente (FERNANDES; SILVA, 2021; AMARAL; GUERRA, 2022). É possível encontrar em meio a achados paleontológicos, evidências de que já na Pré-História havia a noção de que o crânio era uma parte vital do corpo e de realização de "cirurgias" na cabeça com intuito curativo (FINGER, 2001; BEAR; CONNORS; PARADISO, 2017).

Sociedades primordiais da civilização também já se empenhavam em estudar o sistema encefálico por diferentes motivos, como é o caso dos egípcios, os quais consideravam o coração a sede das emoções e da memória, mas relacionaram o cérebro a outras funções do corpo, o que para a época é extraordinário, o que pode ser percebido nas palavras de Amaral e Guerra (2022, p.25):

> "O papiro de Edwin Smith, escrito por volta de 1.700 antes de Cristo (a.C) e atribuído ao médico egípcio Imhotep, contém relatos clínicos de traumatismos cranioencefálicos e da medula espinhal, nos quais as lesões eram associadas a alterações motoras, de incontinência urinária, de linguagem, entre outras. Até onde se conhece, esse é o primeiro registro contendo descrições de algumas estruturas do sistema nervoso e de sua associação a funções de outras partes do corpo".

Os gregos chegaram a interessantes conclusões a respeito do sistema nervoso, como as de que os nervos conduziam informações de partes do corpo até ao cérebro, no qual cada ramificação encontrava uma localização responsável por uma sensação e a de que este órgão era a sede das sensações e da inteligência (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2017; AMARAL; GUERRA, 2022)

Entre os romanos, o médico Galeno, por meio de dissecação de cérebros de ovelhas, elaborou um esboço de anatomia cerebral distinguindo cérebro e cerebelo e atribuindo a ambos funções devido à sua consistência. A parte mais macia, o cérebro, suspostamente era um receptor de sensações, e a parte mais rígida, o cerebelo, se tratava de um regulador dos movimentos musculares. Apesar do raciocínio pelo qual Galeno chegou a essa conclusão estar equivocado, hoje entende-se que o cérebro está bastante relacionado às sensações percepções e o cerebelo, tem como função, além de outras, controlar o movimento dos músculos (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2017).

Na busca por elucidar os mistérios envoltos no cérebro humano, outras figuras ganham destaque ainda, como Paul Broca e Carl Wernicke. Após estudar o cérebro de um paciente que conseguia compreender a linguagem, mas não conseguia exprimí-la, depois da morte deste, Broca percebeu que o cérebro do homem possuía uma lesão em uma área do cérebro conhecida como lobo frontal esquerdo e passa, então, a defender, não somente a divisão do órgão em hemisférios, mas a dominância do lado esquerdo sobre o direito no que tange à linguagem. Essa conclusão foi reforçada e ampliada por Carl Wernicke, já que este médico descobriu outra área no hemisfério esquerdo do cérebro, que se danificada impedia a articulação dos sons da fala (METRING, 2014).

No final do século XVII, a anatomia superficial do sistema nervoso já havia sido completamente descrita e sua estrutura reconhecida (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2017). Mas no final do século XIX, a criação da técnica de coloração de neurônios pelo médico italiano Camilo Golgi abriu as portas para uma quantidade significativa de descobertas da Neurociência, que seriam aproveitadas por outras áreas, como a educação: a composição do sistema nervoso por bilhões de neurônios e sua ligação por meio das sinapses, que são pontos de conexão entre neurônios e são responsáveis pela transmissão de informação de um neurônio para outro; a existência dos axônios e dos dendritos, que são prolongamentos dos neurônios que os conectam com outros neurônios, mas também conectam os neurônios aos órgãos do corpo através dos nervos; a propriedade neuronal de ser estimulável, isto é, os neurônios respondem a estímulos ambientais, além de sofrerem modificações em razão desses estímulos (LICURSI, 2023).

Todo esse percurso desemboca na década de 1960, quando o biofísico americano Francis Otto Smith cunha o termo Neurociências como se referindo a um campo que abrange várias áreas do conhecimento que têm como objeto de estudo o sistema nervoso e lidera a criação de um grupo de estudos com cientistas de vários países, com o intuito de desvendar como o cérebro controla o comportamento humano, com base em conhecimentos advindos dessas áreas (AMARAL; GUERRA, 2022).

Finalmente, é possível começar a falar do que se convencionou chamar de Neuroeducação, uma vez que esse interesse pelo cérebro humano foi aumentando e na década de 1990, um grande investimento em pesquisas

relacionadas a esse órgão foi feito, especialmente com a declaração da Década do Cérebro pelo presidente americano George W. Bush (LISBOA, 2014).

Uma série de descobertas relacionadas à plasticidade do cérebro ou plasticidade sináptica ou ainda neuroplasticidade – capacidade de adaptação e transformação do cérebro, que se traduz na reorganização e aumento das redes neuronais quando estimuladas; ao sono, à memória, entre outros, resultaram em um interesse por parte da área educacional no que diz respeito às pesquisas neurocientíficas (D'ELBOUX, 2011).

Por que Neuroeducação?

A aprendizagem é um tópico nevrálgico na educação em seu sentido de prática cultural, que cultivou e cultiva saberes e valores e os transmite de uma geração a outra. Muitos são os elementos dessa prática (a educação): ensino, conteúdo, metodologia, entre outros. Porém, a aprendizagem é indispensável. Não há razão de ser para a educação sem a aprendizagem. Ela está imbricada nos objetivos da educação. Todavia, a aprendizagem é um processo que se concretiza principalmente no cérebro e sem ele não pode acontecer (METRING, 2014).

Dessa forma, seria lógico buscar compreender os "segredos" desse órgão ao elaborar uma proposta que visa a aprendizagem seja de um conteúdo, de uma habilidade, etc. Muito mais porque as tendências pedagógicas contemporâneas apontam o discente como o centro do processo de ensino-aprendizagem. Sena (2015) argumenta que compreender fundamentos de Neurociência para aplica-los à educação é um caminho lógico na construção de uma educação eficiente. A autora sustenta que não existe aprendizagem sem cérebro e não existe cérebro sem neurônios, sinapses e outros componentes do sistema nervoso. Dessa forma, é evidente a necessidade de educadores compreenderem a base biológica da aprendizagem. Essa é uma razão fundamental pela qual a Neuroeducação é necessária.

4 PERSPECTIVAS DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO

A proposta de produto técnico tecnológico consiste em um *planner* de estudos de 30 páginas. Nesse material, em cada página, estará contida uma técnica de estudo individual (anotações, resumo, mapa mental, etc.) e um fator (sono, alimentação, exercício físico, etc.) que colabora para a aprendizagem, baseados em conhecimentos de Neuroeducação. Haverá ainda, em cada página, um espaço para que o estudante coloque em prática a técnica de estudo indicada. O professor deve verificar a prática da atividade. O objetivo do produto é ajudar o docente a obter melhores resultados na aprendizagem de seus alunos, através da consolidação do hábito de estudo individual diário.

Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) apontam mediações de elementos

que não são conteúdos, mas sentimentos, valores, atitudes. Nesse sentido, é possível, por meio da Experiência de Aprendizagem Mediada, mediar o próprio hábito de estudo, do qual, as técnicas seriam apenas uma ferramenta.

No atual estágio de desenvolvimento do Produto Técnico Tecnológico já foram produzidas algumas de suas páginas, as quais incluem a técnica de estudo antecipado e o fator de aprendizagem sono; a técnica de estudo mapa mental e o fator alimentação saudável; a técnica resumo e o fator atividade física, entre outros, baseados em artigos científicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem é um processo de indiscutível importância no fenômeno educacional. Empreender uma busca por uma educação eficaz, no sentido de promover as potencialidades do discente de maneira plena, significa pensar meios adequados a esse objetivo dentro dos fatores que envolvem o ato de aprender. Nesse sentido, a Neuroeducação se apresenta como um vasto campo com inúmeras contribuições a oferecer.

Toda a trajetória do campo percursor da Neuroeducação – a Neurociência – resultou em descobertas que, hoje, se mostram relevantes no meio educacional. A coloração neuronal de Golgi permitiu ampliar a visualização do funcionamento cerebral, culminando em conceitos importantíssimos para a aprendizagem como a neuroplasticidade e em mecanismos fundamentais da consolidação do aprendizado biologicamente, caso das sinapses, além de outras importantes conclusões, como as apontadas por Amaral e Guerra (2022, p.27):

> Compreendeu-se, assim, que o sistema nervoso recebe e processa os estímulos que chegam a ele por meio dos órgãos dos sentidos – sons, imagens, odores, sabores, sensações táteis, térmicas, viscerais, de posição do corpo no espaço e elabora respostas que se expressam por meio de comportamentos que tendem a ser adaptativos. Esses comportamentos melhoram a chance de sobrevivência do indivíduo e de preservação da espécie. No entanto, para além da adaptação, o sistema nervoso também nos permite criar e transformar o ambiente à nossa volta. É exatamente essa capacidade criativa do ser humano que explica a fantástica evolução da humanidade ao longo dos tempos. Essa interação adaptativa e criativa com o mundo, com a natureza, os objetos, as pessoas e a cultura é essencial para os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Finalmente, a aprendizagem se concretiza no cérebro e no tocante às áreas que envolvem a educação, aquela que mais se centraliza em desvendá-lo é a Neuroeducação. É preciso, dessa forma, convidar esse campo do saber a compartilhar suas descobertas para a elaboração de práticas educativas que atendam também aos "anseios" físicos do processo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Luiza Neiva; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação**: olhando para o futuro da aprendizagem. Brasília: Sesi/Dn, 2022.

BEAR, Mark F.; CONNORS, Barry W.; PARADISO, Michael A.. **Neurociências**: desvendando o sistema nervoso. Porto Alegre: Artmed, 2017.

D'ELBOUX, Yannik. DESVENDANDO O CÉREBRO: descobertas das neurociências apontam caminhos para um aprendizado mais eficiente. **Missão Mestre**, Curitiba, v. 9, n. 144, p. 18-21, set. 2011.

FERNANDES, Maria Goretti; SILVA, Izabela Souza da (org.). **Insights sobre neuromarketing e neurociência**. Maceió: Editora Hawking, 2021.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Rafael S.; FALIK, Louis H.. **Além da inteligência**: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis: Vozes, 2014.

FINGER, Stanley. **Origins of Neuroscience**: a history of explorations into brain function. New York: Oxford University Press, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LICURSI, Gustavo. **Neurociências**: desvendando os mistérios do cérebro. [S.L]: Editora Faculdade da Mente, 2023.

LISBOA, Felipe Stephan. **O Cérebro Vai à Escola**: aproximações entre neurociências e educação no brasil. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vygostsky. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

METRING, Roberte Araújo. **NEUROPSICOLOGIA E APRENDIZAGEM**: fundamentos necessários para planejamento do ensino. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014, p. 21)

SENA, Tânia Virgínia Brito. **Neuroeducação**: conceitos, estratégias e técnicas para a sala de aula do futuro. Salvador: Kindle, 2015.

PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA: sob o olhar da Etnomatemática e da Pedagogia Decolonial

Daiane Oliveira da Silva
oliveiranana.do16@gmail.com

Josenildo Campos Brussio
josenildo.brussio@ufma.br

1 INTRODUÇÃO

A Matemática é uma ciência essencial ao desenvolvimento humano e ocupa posição de destaque na educação, embora seja amplamente vista como difícil e inatingível por muitos alunos, o que pode comprometer a aprendizagem e o interesse na disciplina. Visando superar essa limitação, a Etnomatemática é proposta como abordagem que relaciona a Matemática ao contexto sociocultural dos alunos, promovendo um ensino mais significativo e inclusivo. Essa abordagem, defendida por estudiosos como Ubiratan D'Ambrósio, visa repensar a prática docente para que a Matemática seja percebida como uma construção humana, relevante e aplicada ao cotidiano.

A pesquisa busca demonstrar como a abordagem Etnomatemática e a Pedagogia Decolonial podem contribuir para a construção de um conhecimento matemático mais contextualizado e significativo no Ensino Médio em Alto Alegre do Maranhão, integrando saberes locais e promovendo uma aprendizagem que dialogue com a realidade dos estudantes. A questão central é como a Etnomatemática e a Pedagogia Decolonial podem contribuir para a melhoria do ensino de Matemática no Ensino Médio em Alto Alegre do Maranhão.

Dessa forma, os objetivos específicos incluem: a) Compreender as relações que os alunos do Ensino Médio estabelecem entre a Matemática e os contextos culturais e históricos locais; b) Construir sequências didáticas que integrem práticas da Etnomatemática e princípios da Pedagogia Decolonial; c) Analisar as práticas educativas com abordagem etnomatemática para a formação de uma visão crítica e contextualizada da Matemática entre os alunos; d) Construir um caderno de propostas didáticas com abordagem etnomatemática.

A pesquisa desenvolve-se em duas etapas. Na primeira, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica e seleção das fontes. Na segunda, estão sendo desenvolvidas propostas didáticas com abordagem etnomatemática nas turmas de Ensino Médio no Centro de Ensino "José

Ribamar Marão". A metodologia segue uma abordagem fenomenológica, com a análise noética e reflexão noemática, visando compreender as concepções e significados que os professores atribuem à Etnomatemática e ao ensino de Matemática. Apoia-se em uma perspectiva qualitativa, com caráter exploratório e de natureza aplicada, e envolve o estudo de documentos oficiais e teorias pedagógicas para contextualizar as práticas docentes.

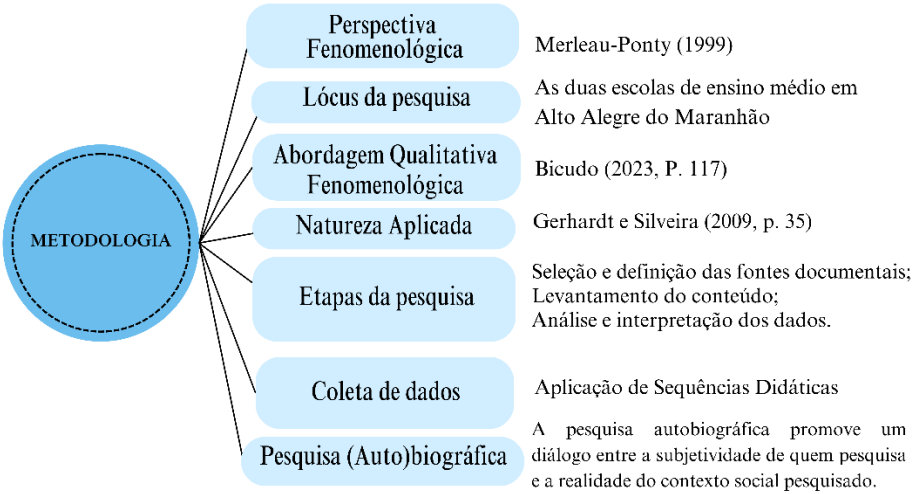
2 METODOLOGIA

A presente pesquisa se caracteriza como autobiográfica, que é um método que permite a reflexão crítica sobre experiências pessoais e profissionais, permitindo ao pesquisador explorar suas trajetórias e vivências. De acordo com Souza (2005) essa abordagem proporciona um espaço para a construção do conhecimento a partir de vivências, favorecendo uma compreensão mais profunda das práticas educacionais. A pesquisa autobiográfica promove um diálogo entre a subjetividade de quem pesquisa e a realidade do contexto social pesquisado, permitindo uma análise que valoriza a diversidade cultural e as experiências de vida.

A pesquisa em desenvolvimento está seguindo as seguintes etapas: 1) Foi realizada uma pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica e seleção das fontes; 2) estão sendo realizadas propostas didáticas com abordagem Etnomatemática; e 3) será realizado a análise das aplicações das sequências.

Este estudo está sendo realizado com base na perspectiva fenomenológica, que, segundo Merleau-Ponty (1999), propõe um método de investigação a partir da percepção, dos sentidos, que valoriza a experiência e os significados construídos na experiência vivida. Segundo Bicudo (2023, p. 117), a pesquisa de abordagem qualitativa fenomenológica "[...] busca a manifestação da coisa que se expõe na percepção e, portanto, é dependente da consciência. [...]". Quanto à natureza a pesquisa possui uma natureza aplicada que objetiva "[...] gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais" (Gerhardt e Silveira, 2009, p. 35).

O lócus da pesquisa será no Centro de Ensino "José Ribamar Marão", nas turmas de 1°, 2° e 3° do Ensino Médio, do turno vespertino, em Alto Alegre do Maranhão.



3 ETNOMATEMÁTICA E A PEDAGOGIA DECOLONIAL

A Etnomatemática segundo D'Ambrósio (2018) "embora relativamente nova é uma área florescente e muito ativa". Começou a consolidar-se na década de 1970 com as pesquisas de diversos autores, uma das grandes questões desse assunto gira em torno da dimensão de abrangência e atuação da Etnomatemática.

Rosa e Orey (2014) destacam a importância dos trabalhos de D'Ambrósio para o desenvolvimento da Etnomatemática como Programa de Pesquisa.

> É muito importante ressaltar a importância de Ubiratan D'Ambrósio para o desenvolvimento do Programa Etnomatemática, pois é o mais importante teórico e filósofo nesse campo de estudo. D'Ambrósio também é o líder internacional e o disseminador mundial das ideias envolvendo a Etnomatemática e suas aplicações em Educação Matemática (Rosa; Orey, 2014, p. 14).

A proposta dessa nova abordagem para o ensino de Matemática têm sido foco de muitos pesquisadores nas últimas décadas. Os estudos realizados contribuem para a compreensão de como se fundamenta o ensino de Matemática com a abordagem Etnomatemática. Antes que alguém pense que a Etnomatemática é uma nova Matemática, reiteramos que não é, assim como colocam D`Ambrósio (2023), Rosa e Orey (2014). A Etnomatemática é uma abordagem dentro da Matemática e, por sinal, uma das abordagens mais antigas do ensino da Matemática.

O ponto de partida para compreender a essência da palavra **Etnomatemática** é analisar como essa palavra foi formada, ou seja, sua origem. Para formar essa palavra e dar nome a esse campo de estudo, Ubiratan D'Ambrósio utilizou três radicais gregos: *etno, matema e ticas.*

> Assim, usando essas raízes gregas, as maneiras, estilos, artes e técnicas [*ticas*] para fazer e saber, explicar, entender, ensinar e aprender [*matema*] no meio ambiente natural, sociocultural e imaginário [*etno*], podem ser sintetizados em uma palavra composta: ticas de matema em distintos etnos ou *tica+matema+etno* ou reorganizando a frase, etno+matema+tica ou simplesmente *Etnomatemática*. (D'Ambrósio, 2018, p. 192).

Analisando a composição/formação da palavra Etnomatemática, feita por D'Ambrósio fica claro que a sua proposta de ensino para a Educação Matemática, é ensinar considerando o contexto cultural e social de cada indivíduo envolvido no processo, pois "o essencial da etnomatemática é incorporar a matemática do momento cultural, contextualizada, na educação matemática" (D'Ambrósio, 2023, p. 46).

Considerar a Etnomatemática no processo de ensino e aprendizagem de Matemática é "romper" com a visão tradicional da Matemática como um conhecimento universal e absoluto, que é imposto para os indivíduos desde as primeiras experiências escolares. A esse respeito Bello (2006, p. 51) diz que:

> Nesse sentido, e considerando a existência de diferentes conhecimentos, comportamentos, atitudes de valor, formas de interpretar o mundo e a vida, a etnomatemática colocou em evidência a questão da diversidade e pôs em "xeque" tudo aquilo considerado único, preciso, universal.

A Etnomatemática propõe uma abordagem que explore as práticas matemáticas nas diversas culturas, e considerando cultura como "o conjunto de conhecimentos compartilhados e comportamentos compatibilizados" (D'Ambrósio, 2023, p. 35) e que as "[...] Culturas estão em incessante transformação, obedecendo ao que podemos chamar uma dinâmica cultural" (D'Ambrósio, 2023, p. 20).

De encontro à Etnomatemática temos a Pedagogia Decolonial que propõe a desconstrução de narrativas eurocêntricas no ensino, propondo uma aprendizagem que reconheça e valorize o contexto cultural e toda a sua diversidade. Portanto, essa relação entre a Etnomatemática e a Pedagogia Decolonial é fundamental, pois ambas desafiam os modelos educativos tradicionais. De acordo com Veríssimo et al (2024, p. 6) "a decolonialidade não é apenas uma perspectiva teórico-acadêmica, é um projeto político crítico de compreensão e valorização de outros modos de ser, saber e viver, que foram e são subalternizados nesse sistema colonial moderno".

Temos em mente uma produção do conhecimento e de uma ciência que apaga a história dos povos africanos e suas contribuições para a história e evolução da humanidade. "O referencial de humanidade e civilização que ocupa nosso imaginário é caracterizado pelos povos europeus e suas histórias de "conquistas territoriais" e de desenvolvimento científico" (Veríssimo, et al, 2024, p. 4).

Os autores mencionados nos convidam a refletir sobre as seguintes questões:

> "[...] se o berço da humanidade não é europeu, como podemos afirmar que o berço da ciência é? Porque não se considera como ciência os conhecimentos de civilizações milenares africanas e seus processos de organização social, de produção agrícola, de arquitetura, de compreensão e estudo da natureza, seja sobre a astronomia, seja sobre propriedades medicinais da flora? Seria porque eles não seguem os padrões de sistematização científica impostos, os quais foram supostamente "inventados" pelos brancos europeus?"

Esses questionamentos nos levam a refletir sobre como o ensino de Matemática é imposto nos livros didáticos e até mesmo nas formações de professores. Temos a imposição de um conhecimento matemático que não considera a evolução histórica da humanidade antes da invasão das Américas, portanto o que se tem ensinado em sala de aula reflete unicamente uma matemática eurocêntrica.

Segundo Brussio, Nascimento e Silva (2023):

> a *Pedagogia decolonial* assume a função de levar os indivíduos a questionarem as estruturas vigentes, estruturadas no projeto capitalista difundido pelos europeus, buscando criar práticas pedagógicas que façam desafiar o âmbito colonial e estimular possibilidades de ser, de agir, de pensar, de estruturar, de criar cenários favoráveis para a quebra preconceituosa do ato colonial (p. 175).

Portanto, a decolonialidade pressupõe ação e, consequentemente, uma proposta pedagógica decolonial pressupõe um constante exercício de ação-reflexão-crítica-reconstrução-ação, de forma a romper e superar os estigmas suplantados culturalmente pelo eurocentrismo.

A Etnomatemática ao legitimar as práticas matemáticas das diferentes culturas, alinha-se a Pedagogia Decolonial contribuindo para a composição de um currículo que respeita as identidades e saberes dos alunos, tornando-o um currículo inclusivo e representativo. Essa relação consolida não só uma Educação Matemática mais justa, mas também uma transformação no modo como o conhecimento é construído e valorizado dentro das escolas.

4 PERSPECTIVAS DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO (PPT)

Como Produto Técnico Tecnológico propomos o desenvolvimento de um Caderno de Propostas Didáticas, que de acordo com o GT de produção técnica se caracteriza como um material didático que é um "Produto de apoio/suporte com fins didáticos na mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais" (Brasil, 2019, p. 43). Assim, o Caderno de Propostas Didáticas será intitulado "MATEMÁTICA EM MOVIMENTO: propostas didáticas com enfoque etnomatemático", que traz como objetivo apresentar propostas didáticas, explorando a Matemática em suas diversas manifestações culturais, ampliando dessa forma o entendimento da disciplina além das abordagens convencionais e valorizando os saberes matemáticos presentes no cotidiano e nas tradições locais. Pretendemos propor uma perspectiva de ensino que amplie os horizontes da Matemática além dos limites formais, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada culturalmente.

Ao longo da pesquisa, temos elaborado e colocado em prática algumas sequências didáticas, as duas primeiras foram: *1) TRIGONOMETRIA EM FOCO: o Teodolito na perspectiva Etnomatemática;* e *2) PORCENTAGEM NA PRÁTICA: descontos e juros no comércio local.* As demais sequências ainda estão em fase de desenvolvimento, são elas: 3) *CONTANDO OS PASSOS DA TRADIÇÃO: a Matemática das coreografias juninas; 4) RAÍZES E MEDIDAS: saberes matemáticos no cultivo de hortas; 5) Explorando a Matemática com o jogo africano Mancala.*

A primeira sequência desenvolvida foi "*TRIGONOMETRIA EM FOCO: o Teodolito na perspectiva Etnomatemática"*, na turma de 2° ano, com o objetivo geral de compreender e aplicar os conceitos de trigonometria no uso e construção do teodolito, explorando a etnomatemática e sua relevância em práticas de medição em diferentes culturas e momentos históricos. Essa sequência foi executada durante 4 aulas no mês de agosto de 2024, a primeira aula "Introdução à Trigonometria e à Etnomatemática" teve como objetivo introduzir os conceitos básicos de Trigonometria e de Etnomatemática, abordando a utilização histórica do Teodolito em medições culturais. Inicialmente foi realizada uma discussão inicial com os alunos com o seguinte questionamento *"Quais profissões ou atividades do dia a dia vocês acham que utilizam a Trigonometria?"*, em seguida foi feita uma relação entre a trigonometria e o trabalho na construção civil e com o trabalho realizado em levantamento topográfico, nesse momento os alunos fizeram contribuições que nos permitiram refletir sobre a presença da matemática em nossas vidas.

Após essa primeira discussão foi apresentado o conceito de Etnomatemática, primeiramente, sendo feito o seguinte questionamento: "O que vocês compreendem sobre Etnomatemática?". A partir desse momento, refletimos sobre como a matemática esteve presente na construção da

humanidade, e também como essas contribuições são muitas vezes deixadas de lado em detrimento dos conhecimentos unicamente acadêmicos abordados no livro didático. A partir dessa primeira reflexão foi apresentado a história do teodolito, destacando como as civilizações antigas mediam ângulos e distâncias para construção de monumentos e mapeamento de terras, utilizando práticas culturais e matemáticas próprias. Para finalização dessa primeira aula foi solicitado aos alunos que pesquisassem sobre o uso histórico do teodolito e sobre exemplos de culturas que aplicavam medições angulares antes do desenvolvimento moderno da trigonometria.

A segunda aula "Princípios básicos de Trigonometria", foi uma aula de aprofundamento dos conhecimentos teóricos sobre trigonometria, para que assim pudéssemos desenvolver as aulas práticas com abordagem Etnomatemática. Para tanto, o objetivo foi revisar e aprofundar os conceitos básicos de trigonometria que são essenciais para o uso do teodolito, como seno, cosseno e tangente.

A terceira aula "Construção de um teodolito simples", teve como objetivo orientar os alunos na construção de um teodolito simples utilizando materiais acessíveis, compreendendo o funcionamento prático e cultural desse instrumento. Essa aula permitiu aos alunos a interação em grupos nos momentos de construção dos teodolitos, onde a turma foi dividida em 4 grupos e cada grupo teve a liberdade de escolher os materiais e modelos que iriam construir. Após a construção dos teodolitos seguimos com uma aula ao ar livre, onde os alunos escolheram determinados pontos da cidade que permitissem fazer medições das alturas. Antes de fazerem as medições, os alunos foram convidados a fazerem suposições das alturas e a refletirem sobre como as pessoas que não possuem os conhecimentos matemáticos acadêmicos conseguem muitas vezes determinar medições com tanta precisão.

Após essa primeira reflexão, os alunos fizeram as medições com o uso do teodolito, comprovando dessa forma as validades das razões trigonométricas estudadas em sala, e percebendo como esse estudo tem relação direta com os conhecimentos das antigas civilizações, além da presença frequente em nosso dia a dia.

Para finalizar a sequência, a última aula objetivou consolidar os conhecimentos adquiridos sobre trigonometria e o uso do teodolito, refletindo sobre a importância cultural e matemática dessas práticas. Iniciamos essa aula com a apresentação das medições e cálculos realizados com o teodolito, discutindo as dificuldades e a precisão das medições. Após esse primeiro momento discutimos como práticas como a construção de um teodolito revelam o papel da matemática em diferentes culturas e épocas, para essa discussão partimos do seguinte questionamento: "como o teodolito e a trigonometria ajudam a entender práticas culturais de medição e construção em diferentes culturas?"

O ensino de Trigonometria na Educação Básica sempre foi/é permeado de dificuldades relacionadas à compreensão dos conceitos, que na maioria das

vezes são abordados de forma abstrata no livro didático, o que torna ainda mais difícil o processo de ensino e aprendizagem. O uso da sequência proposta possibilitou o ensino das razões trigonométricas além da abordagem teórica, permitindo aos alunos perceberem que esse conhecimento já existia antes mesmo da consolidação da Matemática como disciplina e que para além das civilizações antigas é também um conhecimento muito presente em atividades práticas do nosso dia a dia.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Até o momento foram desenvolvidas as etapas de levantamento bibliográfico, bem como o estudo desses materiais, além da consolidação da escrita da parte teórica da dissertação. Estamos desenvolvendo a etapa de aplicação das sequências didáticas e suas respectivas análises. Já foram experienciadas em sala de aula duas propostas didáticas que são: *TRIGONOMETRIA EM FOCO: o Teodolito na perspectiva Etnomatemática;* e *PORCENTAGEM NA PRÁTICA: descontos e juros no comércio local.*

As propostas didáticas executadas até aqui nos permitem perceber como o ensino de Matemática nas escolas, está preso nas gaiolas epistemológicas, como citado por D'Ambrósio (2018). Dessa forma, percebemos, durante o desenvolvimento das sequências didáticas com abordagem etnomatemática, que as mesmas possibilitaram uma nova perspectiva aos conteúdos matemáticos, quando estes se relacionam com os processos históricos e culturais. Foi observado que os alunos se apropriaram dos conhecimentos teóricos fazendo uma relação direta com a cultura local, bem como valorizando as contribuições das civilizações antigas na construção da Matemática acadêmica que é abordada dentro das escolas.

Nessa perspectiva, a Etnomatemática contribui diretamente na construção de aprendizagens significativas para os estudantes, oportunizando ainda, o conhecimento da História da Matemática que vem sendo construída ao longo da história da humanidade, considerando não apenas as perspectivas eurocêntricas. A Etnomatemática pode promover um ensino de Matemática inclusivo e que valorize as realidades culturais.

REFERÊNCIAS

BELLO, Samuel Edmundo López. Diferenciação, relações de poder e etnomatemática:
historiografia, perspectivas e (res)significações**. Horizontes**, v. 24, n. 1, p. 51-67, jan./jun. 2006.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. *In:* BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola. (orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. – 6. ed. 2. reimp -- Belo Horizonte: Autêntica, 2023. – (Tendências em educação matemática / coordenação de Marcelo de Carvalho Borba). p. 107 -119.

BRUSSIO, Josenildo Campos; NASCIMENTO; SILVA, Nadja Fonseca da. A Decolonialidade de Fanon na obra de Paulo Freire e suas contribuições para a formação de professores. *In* WIEBUSCH, Andressa; ALVES, Kallyne Kafuri; DUARTE, Ana Lúcia Cunha (orgs.). **Gestão e Formação de Professores na Educação Básica.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

CAPES (2019). **Relatório do GT de Produção Técnica CAPES**, 2019.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. **Ensino de Ciências: Estudos Avançados,** São Paulo, v. 32 n. 94, p. 189-204, set. /dez. 2018. https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0014.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade/** Ubiratan D'Ambrosio. – 6. ed., 3. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2023.

GERHARDT, Tatiana Engel & SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. / (orgs.) Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DE OLIVEIRA VERÍSSIMO, T. E. ., ALMEIDA, M. S. de, SILVA PINHEIRO, T., & FERREIRA MONTEIRO, C. E. (2024). Decolonialidade e Educação Matemática: uma interlocução possível na formação de professores?. **Educação Matemática Em Revista**, *29*(83), 1-18. https://doi.org/10.37001/emr.v29i83.3693

ROSA, M.; OREY, D. C. Fragmentos históricos do Programa Etnomatemática: como tudo começou? In: **Anais do 6° Encontro Luso-Brasileiro de História da Matemática.** Natal: SBHMat., 2014. p. 535-558.

SOUZA, D. F. **A pesquisa autobiográfica como estratégia de formação docente**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2005.

FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

Dilamar Viana da Silva
dila.hiroh2021@gmail.com

Nadja Fonseca da Silva
nadjafonseca2@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte da dissertação de mestrado desta pesquisadora, que está em desenvolvimento. A pesquisa tem por objetivo geral analisar a formação continuada de professores alfabetizadores, destacando os desafios na sua práxis pedagógica, tendo em vista a política de Formação Continuada da rede pública municipal de São Luís-MA. A escolha da temática se deu ao longo da experiência docente desta autora, que há mais de 5 anos observa as dificuldades que os estudantes apresentavam na leitura e na escrita em turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, período em que se processa a alfabetização dos alunos.

Dessa forma, ressalta-se os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), referente aos anos de 2019 e 2021, que trata dos resultados das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sobre o desempenho da alfabetização, o qual demonstrou que, em 2019, somente 54,8% das crianças foram consideradas alfabetizadas e em 2021, esse índice reduziu para 49,4% (Nascimento, 2023).

Nesse contexto, emerge a problemática da pesquisa: Como se dá a práxis pedagógica docente dos professores alfabetizadores a partir da Formação Continuada da rede pública municipal de São Luís/MA? Assim, para responder a essa questão norteadora, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

a) Identificar, nos documentos legais e nos Programas da SEMED, as concepções de formação de professores e de alfabetização que norteiam a práxis pedagógica docente;

b) Observar as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras que atuam no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental na escola participante da pesquisa;

c) Compreender como as professoras avaliam a sua práxis pedagógica e quais desafios encontram no processo de alfabetização, a partir dos encontros de formação continuada da Semed/Programa Educar pra Valer – EPV;

d) Propor o Caderno Pedagógico para Alfabetização de Crianças, às professoras vinculadas à escola pesquisada a partir do Curso de Formação

de Professores. A elaboração deste produto educacional tem como objetivo contribuir com a formação de professores para que qualifiquem sua prática e elevem os índices de crianças alfabetizadas na idade certa, de modo que elas possam se apropriar e construir novos conhecimentos para atuar e participar criticamente da sociedade em que vivem.

2 METODOLOGIA

Este trabalho é de abordagem qualitativa que "preocupa-se com o significado dos fenômenos e processos sociais", e considera "as movimentações, crenças, valores, representações sociais e econômicas, que permeiam a rede de relações sociais" (Silva, 2008).

A pesquisa teve aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa com Parecer 6.935.351. Atualmente, a pesquisa está em fase de análise da observação-participante (Cruz Neto, 1996), e de coleta de dados, realizado na entrevista com as professoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental e com a formadora e coordenadora do Programa de formação continuada da rede pública municipal de São Luís-MA, o Educar Pra Valer.

Para análise e interpretação de dados, será utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016) que diz respeito às etapas de pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, as inferências e a interpretação.

3 CONCEPÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁXIS PEDAGÓGICA DOCENTE

Sabemos que a formação continuada de professores é um instrumento importante para a práxis pedagógica do professor que alfabetiza. Nesse sentido, discorremos sobre a formação continuada de professores e a práxis pedagógica, trazendo algumas concepções sobre estas temáticas.

Na concepção de Imbernón (2009, p. 48), a formação continuada é um ato de reflexão sobre a prática docente, capaz de gerar no professor um processo constante de autoavaliação do seu trabalho. Para Silva (2024, p. 223), "um dos principais benefícios da formação continuada é o aprimoramento das práticas pedagógicas. Segundo o autor, os professores, ao participarem de cursos, congressos, entre outros eventos formativos, têm acesso a novas estratégias de ensino, compartilham de novas experiências e métodos de ensino.

Em Nóvoa (2019) encontramos que em virtude dos desafios atuais da educação, "a nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipa e numa reflexão conjunta". Trata-se, portanto, de promover espaços de discussões coletivas, que favoreça a troca

de conhecimentos advindos da experiência do professor e dos saberes que se apropriaram durante o exercício da profissão.

Nesse sentido, a formação de professores se situa no campo da mudança educacional e da redefinição profissional, e apresenta a escola como espaço dessa formação, como postula Vasconcelos (2024)

> Encontramos em pesquisas mais recentes discursos que pontuam a necessidade de desenvolver formações continuadas de professores/as dentro das unidades educacionais mediante a reflexão crítica e coletiva da prática com o objetivo de superar os desafios presentes na realidade das escolas e melhorar o rendimento e aprendizagem dos alunos/as (Vasconcelos, 2024, p. 36)

Dessa forma, a escola é um espaço de interação, onde os problemas e os projetos de ação favorecem a práxis do professor. É válido destacar que a práxis pedagógica ocorre na relação constante, dialógica e reflexiva entre teoria e prática.

Para Silva (2023, p. 13) " a relação efetiva entre teoria e prática conduz a uma ação consciente de que a educação se vale do conhecimento crítico, pois somente através da consciência crítica é que se forma o sujeito ético e político".

Nesse contexto, entendemos que o processo formativo do professor possibilita a apropriação de conceitos que fundamentam sua epistemologia por meio da prática crítica e reflexiva no percurso da construção da sua identidade docente.

4 CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é temática presente nas políticas educacionais do Brasil, por se constituir etapa relevante no desenvolvimento da leitura e da escrita do sujeito, por isso, é relevante destacarmos algumas concepções sobre essa categoria.

Morttati (2011, p. 6) concebe a alfabetização como um "mecanismo importante para o desenvolvimento social". Este mecanismo, para a autora, privilegia o campo dos saberes, fornecendo, assim, esclarecimentos sobre os contextos sociais.

Nesse viés, compreende-se que a alfabetização abarca um conjunto extenso de conhecimentos e habilidades, capazes de levar o indivíduo a interagir de forma consciente com as diferentes realidades sociais, dando a ele um entendimento mais profundo dessas realidades.

Luria (2006, p.188), destaca que a alfabetização "envolve a assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada" [..]. Assim, enfatizamos que o processo de alfabetização envolve a assimilação e compreensão dos sistemas de escrita que foram desenvolvidos culturalmente ao longo do tempo.

Para Vigostyky (1995, p.184), a linguagem escrita constitui-se como: "[...] um sistema especial de símbolos e signos, cujo domínio significa uma mudança crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança". Implica, considerar esse processo para além da aprendizagem de sons e grafemas, como um ato mecânico, de soletração, já que a criança, a partir da sua compreensão de linguagem escrita, passa a transformar-se e a transformar as suas realidades.

Para Martins (2013, p. 188), a aquisição da linguagem significa uma "[...] 'viragem' no desenvolvimento cultural dos indivíduos, possibilitando a internalização de mecanismos de leitura e escrita tornando-os instrumentos de domínio sobre si e sobre a realidade", ou seja, nas habilidades mentais mais complexas, desenvolvidas por meio da interação social e da mediação cultural. Considera-se, assim, a aprendizagem da leitura e da escrita como uma produção humana, portanto, da história e da cultura, com sentidos e significados.

Nesse viés, a práxis pedagógica do professor da alfabetização deve passar por sua compreensão acerca dos elementos teóricos e práticos que caracterizam a aquisição da linguagem escrita pela criança, numa perspectiva que objetive a emancipação da criança enquanto sujeito histórico e cultural.

5 PERSPECTIVAS DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO

A presente pesquisa traz como proposta de Produto Educacional a elaboração colaborativa de um **Caderno Pedagógico para Alfabetização de Crianças**, a partir do Curso de Formação de Professores. A construção desse produto educacional tem como objetivo contribuir com a formação de professores para que qualifiquem sua práxis e cresçam os índices de crianças alfabetizadas na idade certa, de maneira que elas possam se apropriar e construir novos conhecimentos para atuar e participar criticamente da sociedade em que vivem.

Para a construção do Caderno, serão consideradas as vivências, as falas, as sugestões e os diálogos estabelecidos entre as professoras e a pesquisadora durante as etapas da pesquisa: observação, entrevista e curso de formação. Nessa perspectiva, pretendemos possibilitar aos professores a reflexão da importância e o reconhecimento das atividades produzidas por eles, e que repercutiram de forma exitosa na aprendizagem dos estudantes.

O Caderno Pedagógico para Alfabetização de Crianças apresentará em seu sumário as seguintes seções: 1) Apresentação, 2) Fundamentação teórica, em que serão apresentadas as concepções de alfabetização, da práxis pedagógica do professor alfabetizador, 3) Propostas de atividades 4) Considerações finais, 5) Agradecimentos e Referências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se encontra em fase de desenvolvimento a partir das discussões atualizadas e da ampliação dos levantamentos bibliográficos, tendo em vista as proposições das professoras no momento de qualificação. Em agosto/2024, foi iniciada a pesquisa empírica (observação-participante e entrevistas) em conformidade com o CEP; o Curso de Formação de Professores foi realizado em 23 de novembro de 2024.

Os desafios apontados pelas professoras serão ampliados no texto da dissertação, mas cabe destacar alguns que mais foram mencionados na pesquisa, são eles: comprometimento da família na educação dos filhos. No entendimento das professoras, a família é parte essencial na aprendizagem do aluno. Além de contribuir, acompanhando o aluno nas tarefas que vão para casa, ela deveria participar desse processo com mais idas a escola, afim de saber do desenvolvimento do aluno. No entanto, percebe-se cada vez mais o distanciamento das famílias no contexto escolar da criança, devido as exigências de uma sociedade capitalista.

Outro desafio apontado foi a infrequência dos estudantes. Abstraiu-se dos depoimentos das professoras, o entendimento de que lidar frequentemente com a ausência do aluno, constitui-se como um verdadeiro desafio, pois, o estudante acaba perdendo a oportunidade de aprender mais e melhor, além de abrir espaço para uma possível evasão escolar.

A ausência de recursos pedagógicos que contribuam com a aprendizagem, também foi um ponto destacado pelas professoras. Sabe-se que a falta de recursos no espaço escolar acaba interferindo significativamente o desenvolvimento das aulas e a aprendizagem dos estudantes.

Também foi enfatizado como desafio, o aceleramento dos esforços para recuperar os baixos índices de aprendizado provocados pela pandemia. Para as professoras, esse aceleramento, que tem se dado principalmente na frequente aplicação de avaliações externas, as deixam sem tempo para intervir nas fragilidades do processo de aprendizagem.

Considera-se relevante que estes e outros desafios sejam superados, para que os objetivos propostos para a etapa da alfabetização sejam alcançados. Essa é uma meta que imprime esforços por parte de todos os sujeitos envolvidos na educação formal da criança.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: Minayo MCS, organizador. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes; 1994. p.51-66.

DANGIÓ, M. S; MARTINS. L. M. A concepção histórico-cultural de alfabetização. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015.

FERREIRA, R. G.S**. Gestão de Sala de Aula.** Viçosa/MG: CPT, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10.ed. São Paulo: Ícone, 2006. p.143-189.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: Uma história de sua história. **Marília: Cultura Acadêmica**, 2011.

NASCIMENTO, L. **Alfabetização de crianças ainda é desafio para o Brasil**. AGÊNCIA BRASIL, 2023. Disponível em https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-09/alfabetizacao-de-criancas-ainda-e-desafio-para-o-brasil . Acesso em 12 de nov. 2024.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 de nov. de 2023.

SILVA, A. C. R. **Metodologia da pesquisa aplicada à contabilidade**: orientações de estudos, projetos, artigos, relatórios, monografias, dissertações e teses. 2. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

SILVA, N. A. **O conceito de práxis em Paulo Freire e suas implicações para o "Que fazer" de professores/professoras na escola pública**. 2023. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Tocantins, Palmas, 2023.

SILVA, L.F. A formação continuada de professores da Educação Básica no Brasil: Realidades e necessidades. **Revista OWL (OWL JOURNAL)**, Campina Grande, V. 2, N.1, (p. 221-233), jan. 2024. Disponível em: https://revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/142/141. Acesso em 17 de nov. de 2024.

VASCONCELOS, D. B. **Formação Continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em Matemática: Uma revisão sistemática de artigos publicados nos últimos cinco anos - 2018 a 223.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024.

VERGNA, M. A. V. Concepções de letramento para o ensino de Língua Portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, V.14, N. 1, 2021.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ESCOLA PÚBLICA

Eliane Ribeiro Pinto Silva
Lattes: https://lattes.cnpq.br/4455155533288709
E-mail: elianecpapel@gmail.com

Shirlane Maria Batista da Silva Miranda
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0052291130015122B
E-mail: Shir_mari@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

O profissional docente em formação perpassa por uma série de desafios e experiências ao longo de sua trajetória acadêmica, e a articulação entre conhecimentos teórico-práticos pode representar perspectivas significativas para sua atuação no contexto escolar. Por isso, o interesse pelo tema proposto nesse estudo, teve início quando estava na graduação no curso de História e reforçou-se na minha prática como docente na Rede Pública de Ensino Estadual.

A motivação para desenvolver um estudo que abarcasse a formação de professores através do Estágio Supervisionado cresceu ainda mais quando me deparei com as dinâmicas administrativas e pedagógicas das escolas que coordenei e supervisionei. Na ocasião em pleitear uma vaga para o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, oferecido pela Universidade Estadual do Maranhão, encontrei a oportunidade de desenvolver o estudo ao qual ansiava e já identificava em minha realidade profissional ao longo dos anos.

É importante destacar que o estágio em docência é sempre desafiador, e geralmente realizado também por mestrandos ou doutorandos sem experiência prévia no ensino superior, acaba por enfrentar situações-problemas ao longo de suas experiências práticas nos lócus de atuação. Esses desafios evidenciam as dificuldades na adaptação do docente em formação ao qual corrobora o seguinte questionamento: Quais são os desafios enfrentados pelos estagiários durante o estágio supervisionado em escolas públicas e como essa experiência contribui para a formação de professores capazes de lidar com as especificidades do ambiente escolar público?

Com o intuito de responder a essa problemática, este estudo propõe o seguinte objetivo geral: identificar os principais desafios e perspectivas

enfrentados pelos estagiários em História no decorrer do Estágio Curricular Supervisionado em escolas públicas. Além disso, são delineados objetivos específicos, como: analisar a contribuição da formação inicial para desenvolvimento das competências profissionais dos futuros professores em história no contexto da escola pública; compreender os aspectos históricos e legais do Estágio Supervisionado em História na formação de professores no contexto brasileiro e maranhense; analisar a dinâmica do estágio supervisionado no curso de História, investigando suas diferentes etapas e como cada fase contribui para a formação do futuro professor; investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos estagiários durante o estágio em escolas públicas e como essas dificuldades influenciam sua formação pedagógica; e, elaborar um Caderno de Orientações sobre o Estágio Supervisionado, que auxilie o estagiário a compreender melhor o seu papel no ambiente escolar.

O estágio supervisionado, assim, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento investigativo do estagiário, permitindo-lhe uma compreensão mais aprofundada do seu papel como futuro docente de História, ao formular sua atuação teórico-prática dentro da formação profissional. Esse processo, ao articular teoria e prática, é essencial para a adaptação do docente em formação ao contexto real das escolas públicas, favorecendo sua atuação pedagógica e o aprimoramento das práticas educacionais.

2 METODOLOGIA

Ao longo da construção do estudo em questão, é possível consolidar recursos metodológicos variados como o de caráter bibliográfico substanciado por livros, revistas científicas e sites governamentais de natureza educacional, epistemológica e histórica do Estágio Supervisionado. Tal metodologia corrobora a dinâmica narrativa, já que valoriza as experiências humanas em seu contexto social, bem como esclarece Soares (2024, p. 60) ao afirmar que "[...] a narrativa parte do movimento, seu texto tem como alicerce um contexto abstrato em um equilíbrio que desencadeia um relato com base em um evento que influencia na vida social".

No que se refere à análise de dados, o estudo contou com os princípios defendidos por Bardin (2011, p. 42) que enfatiza "a análise de dados é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos às condições de produção/recepção dessas mensagens". Essa abordagem corrobora a natureza qualitativa das informações adquiridas, garantindo o aprofundamento contextualizado do fenômeno estudado.

Diante de tal consideração, foram utilizadas ainda como instrumento de coleta, questionários e roda de conversas. A relevância de tais recursos é observada por Leitão (2021) ao reconhecer seu valor qualitativo para a pesquisa científica já que buscam aprofundar os conceitos do fenômeno estudado (Estágio Supervisionado docente e História), em determinado contexto e sob a perspectiva de hipóteses prévias.

Cabe ainda ressaltar que, todos os recursos metodológicos utilizados para coleta e análise de dados foram diretamente relacionados ao propósito final: elaboração do Caderno de Orientações para o Estagiário licenciando em História, onde o estagiário poderia encontrar recursos normativos e práticos no percurso de atuação profissional.

3 MARCOS TEÓRICOS

Formação inicial de professores

A formação inicial desempenha um papel fundamental ao abordar o processo de profissionalização do indivíduo, especialmente no caso dos docentes, para os quais essa etapa envolve múltiplos aspectos essenciais. Entre eles estão a reflexão sobre o campo de atuação, o desenvolvimento da autonomia, a capacidade de inovar e a compreensão de fatores socioculturais, econômicos e comportamentais (Marim; Manso, 2018). O exercício da docência, por sua natureza, não se limita a uma atuação profissional unilateral, mas está profundamente conectado às constantes transformações nos diversos setores da sociedade.

Mello (2000) ainda lembra que essas mudanças exigem dos professores um aperfeiçoamento contínuo, tanto nas dinâmicas práticas de ensino quanto na capacidade de refletir criticamente sobre sua atuação. Assim, a formação inicial não se apresenta como uma etapa isolada, mas como parte de um processo integrado e contínuo, que acompanha o exercício da profissão. Isso reforça a necessidade de uma abordagem que combine teoria e prática, ao mesmo tempo em que estimula o docente a adaptar-se e a evoluir diante das demandas contemporâneas.

Nessa perspectiva, o profissional docente em história é incentivado a compreender o pensamento histórico e refletir sobre as diversas narrativas construídas pelas elites, abordar conteúdos de maneira contextualizada com a realidade do alunado e levar essas discussões relevantes para a sala de aula.

Esse contexto de ensino e aprendizado comporta, segundo Silva e Freire (2020), o caráter epistemológico e a historiografia em prol da construção do conhecimento. Para os autores, a historiografia é o direcionamento dos fatos históricos em prol de uma investigação da própria história, no intuito de compreender os atores sociais, a coleta de dados, os critérios de escolhas de dados e a análise desses dados ao ponto de se tornarem efetivamente fatos, ou apenas pontos de vista. Já quanto à epistemologia, os autores consideram como instrumento de construção do conhecimento confiável a partir do exame de crenças que levam na comprovação ou desaprovação dessas crenças.

Nessa proporção o docente em formação é levado à revisitação dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso e da carreira no intuito de otimizar o exercício da docência com o processo contínuo do aprendizado e da transformação social.

Aspectos históricos e legais do Estágio Supervisionado do curso de História

A formação de professores no Brasil no período colonial era orientada e organizada pela Igreja Católica, já que refletia os princípios cristãos/religiosos na educação. Para isso foi criado a Companhia de Jesus que além de conversão religiosa, visava a formação educacional reservada às elites (Cerri, 2013). A chegada a Família Real ao Brasil colaborou para mudanças significativas nos cursos superiores, antes disponíveis apenas em Portugal. Criou-se, então os primeiros cursos e rompeu-se com a educação jesuíta gradativamente.

Apesar disso, segundo Camargo (2013), a educação na província requeria uma melhor organização e abrangência, já que o ensino primário era básico e fragmentado e o ensino secundário seguia o modelo das Aulas Régias (ensino público oficial desvinculado das influências religiosas). Mas foi na promulgação da Primeira Constituição Federal em 1824 que a educação primária gratuita impulsionou a criação de escolas e consequentemente a formação de professores.

A docência, durante o império era majoritariamente exercida por bacharéis e clérigos que refletiam no ensino disciplinas com abordagem elitista e não laica do sistema. Com a proclamação da República em 1889, a modernização no sistema educacional oportunizou laicizar a educação, impulsionando correntes positivistas e liberais.

A Constituição de 1891 descentralizou e estabeleceu o ensino laico, influenciado pelas correntes filosóficas republicanas, o que valorizou o pensamento científico (Palma Filho, 2005). Em 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a educação foi reestruturada propondo um ensino democrático e científico, momento ao qual oportunizou a criação do curso de licenciatura e História.

Porém, em 1934, a Reforma Francisco Campos estabeleceu um sistema educacional dualista, o que aumentou as desigualdades sociais já que tinha o objetivo de separar o ensino das elites das classes de trabalhadores. Mesmo que a iniciativa tenha ampliado o acesso à educação, a proposta construía barreiras significativas entre classes.

Azevedo (2010) menciona que a Constituição de 1934, através do governo ditatorial, adotou essa iniciativa dualista do ensino, pois o intuito era formar mão de obra e manter os grupos autoritárias da oligarquia nacional. Em 1942, a Reforma Capanema possibilitou a reorganização do currículo educacional e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LEI 4024/61, provocou mudanças importantes em 1961 com relação a formação de professores e centralização do poder do Estado na garantia da educação aos brasileiros.

Com o passar do tempo muitas evoluções significativas nos parâmetros legais e políticos no país possibilitaram o acesso à educação, principalmente a cursos de ensino superior e para a formação de professores. Em 2004, foi criado

o PROUNI e o FIES que possibilitou a inserção de jovens ao ensino superior privado e a pandemia da Covid-19 ocorrida em 2020, acelerou a doação de tecnologias digitais que ampliaram o acesso à educação em todo o país (Haas e Pardo, 2017). Apesar disso, os desafios educacionais ainda são evidentes e correlacionam-se à problemas internos como infraestrutura e qualificação de professores, e externos como questões socioeconômicas.

Fases do Estágio Supervisionado

A Base Nacional Comum Curricular, desde 2019, salienta a importância do Estágio Curricular Supervisionado para que seja assegurada a qualidade da educação básica e educação superior. O estágio no Brasil ainda é regido pela LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) a Lei 9.394 de 1996, no entanto, a Lei nº 11.788 de 2008 destaca o estágio como ato educativo, componente curricular essencial, indispensável e obrigatório para a formação profissional (Brasil, 1996).

A Lei de Estágio, como é conhecida a Lei 11.788 de 2008, descreve os papeis dos agentes envolvidos no processo de estágio, como o estagiário, a entidade concedente, a instituição de ensino e supervisor, bem como responsáveis na realização e avaliação do estágio. Esses aparatos legais são essenciais na formação e na atuação do profissional docente (Brasil, 2008).

Dentre as fases que compreendem o processo de estágio, é importante salientar a formação inicial onde o acadêmico compreende as fases e diretrizes do estágio, entendimento como o momento de orientação do tutor acerca dos aspectos práticos e burocráticos. Após essa fase o estágio é formado pela: observação, regência, Semirregência e elaboração do relatório, processos aos quais só podem ser iniciados após a consolidação do convênio/parceria com uma instituição de ensino concedente.

A **Observação** é o momento em que o estagiário tem a oportunidade de ambientar-se com o local de atuação, compreender como é a dinâmica da sala de aula, atentar às práticas de ensino e os recursos disponíveis para executá-la. Já a **Semirregência** é uma etapa em que o estagiário oferece coparticipação em algumas práticas escolares como reuniões, festividades, elaborações de planos de aula, confecção de materiais didáticos, palestras, etc.

No que diz respeito à **Regência**, segundo Silva, Piochom e Morais (2010) é o momento, o estagiário executa as práticas docentes em sua efetividade, pois é quando o docente em formação ministra aulas, orienta os alunos no processo de ensino-aprendizagem, avalia o aluno, entre outras. Em suma, é quando o estagiário possui autonomia para a execução das aulas do componente curricular específico.

E por fim, tem-se a fase de **Elaboração do relatório de estágio**, que representa a etapa obrigatória de relato, registro e documentação do processo de estágio curricular. Elaborar o relatório faz parte das práticas estagiárias já

que oportuniza o processo de reflexão das experiências adquiridas, bem como consolida informações construídas e conhecimentos aperfeiçoados ao longo do curso.

4 PERSPECTIVAS DO PRODUTO TÉCNICO (PPT)

O produto técnico é fruto da resolubilidade do processo de pesquisa e análise de dados, e consiste como resultado do processo de estudo científico que busca resolver problemas e diversas esferas sociais. Neste estudo, o produto técnico é constituído de um Caderno de Orientações para o Estagiário licenciando em História, onde orienta acerca de processos práticos, conceituais, normativos e pedagógicos diretamente relacionado ao funcionamento escolar e docência.

O Caderno de Orientações para o Estagiário licenciando em História tem como público-alvo, os estagiários licenciandos em História que estão vivenciando ou irão vivenciar as práticas estagiárias em escola pública. Apesar disso, o Caderno de Orientações também é instrumento de formação profissional usado pelo orientador/professor de estágio, supervisor, coordenação de estágio, instituições de ensino público e privado, gestores e/ou coordenadores, entre tantas entidades e agentes que participem direta ou indiretamente do Estágio Curricular Supervisionado em História. Sua aplicabilidade é digital já que será disponível em dispositivos móveis para melhor acesso, antes, durante e depois do processo de estágio.

Dentre os principais objetivos do Caderno de Orientações para o Estagiário licenciando em História, citam-se: contribuir para a inteiração do acadêmico que cursa Licenciatura em história, acerca da estrutura organizacional, física e pedagógica das escolas públicas do Ensino Médio; orientar os estagiários, supervisores e orientadores de estágio em História sobre a concepção institucional, legal e normativa das escolas públicas do Ensino Médio; oferecer dados e informações normativas acerca de documentos essenciais para as práticas docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Curricular Supervisionado é essencial para a formação docente, por isso representa um requisito obrigatório pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Apesar disso, ao longo do tempo, o processo de formação de professores enfrentou muitos desafios legais, políticos e sociais, especialmente no que se refere à diversidade das realidades educacionais no Brasil.

O caráter multiprofissional no contexto escolar também possibilita ao estagiário entender o funcionamento institucional e compreender sua capacidade colaborativa numa equipe multidisciplinar. Nas fases do estágio

é possível reconhecer que a sala de aula não é o único lugar de atuação, que a docência abrange diversas atividades importantes como planejar, avaliar, refletir e redirecionar práticas constantemente.

Ainda, ao longo deste estudo, foi possível reconhecer a importância documental, como a elaboração de relatórios e os agentes envolvidos no processo, essenciais para a realização do estágio de forma efetiva e enriquecedora. Portanto, o estágio, beneficia o acadêmico, mas o ganho é multidirecional, a sociedade ganha muito mais com uma formação docente de qualidade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. **Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova**. – Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, editora Massangana, 2010. 122 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edição revista e atualizada. – São Paulo, SP: Edições 70, 2011.

BRASIL. Planalto Federal. **Legislação Federal:** Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008. – Brasília, DF: Planalto Federal, 2008.

BRASIL. Planalto Federal. **Lei nº 9.394 de dezembro de 1996.** – Brasília, DF: Planalto Federal, 1996.

CAMARGO, Angélica Recci. **Aulas Régias**. – Brasília, DF: Arquivo Nacional, maio de 2013.

CERRI, Luis Fernando. **A formação de professores de história no Brasil**: antecedentes e panorama atual. –Brasília, DF: História, História, vol. 1, n.2, ISSN 2318-1729, 2013.

HAAS, Celia Maria; PARDO, Rosangela da Silva. **Programa Universidade para todos (PROUNI):** efeitos financeiros em uma instituição de educação superior privada. – Sorocaba, SP: Avaliação, v.22, n.03, p. 718-740, nov. 2017.

LEITÃO, Carla. **A entrevista como instrumento de pesquisa científica**: planejamento, execução e análise. – Rio de Janeiro, RJ: PUC Rio, 2021.

MARIM, Vlademir; MANSO, Jesús. **A formação inicial de professores de educação básica no Brasil e na Espanha**. – Salamanca, Espanha: FahrenHouse, Foro de Educación, 2018.

MELLO, Guimar Namo de. **Formação Inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical**. – São Paulo: São Paulo em Perspectiva, 14(1), 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/d6PXJjNMc3qJBMxQBQcVkNq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 de dezembro de 2024.

PALMA FILHO, João Cardoso. A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). – 3. Ed. – São Paulo: PROGRAD, UNJESP, Santa Clara Editora, 2005. P. 49-60.

PINHEIRO, Fabiana Fatima do Padro Sedelak Pinheiro; AIRES, João Paulo. **Orientações para elaboração de produtos educacional no mestrado**

profissional em ensino: exemplificando os tipos de produtos. – Ponta Grossa, PR: Revista Contribuciones a las ciências Sociales, 2023.

SILVA, Norma Lucia da; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Os caminhos da institucionalização do Ensino Superior de História**. – Londrina: História & Ensino, v. 2, n. 17, p. 283-306, jul./dez., 2011.

SILVA, Regisnei Aparecido de Oliveria; PIOCHOM, Elci Ferreira Mendes; MORES, Susigreicy Pires de. **Estágio Curricular Supervisionado em biologia**: vivenciar e refletir a prática. – Goiânia, GO: Universidade Federal de Goiás, 2010.

SOARES, Ana Luiza Ferreira Pinheiro. **Estágio Supervisionado e formação de professores:** um estudo com professores/as em formação de Pedagogia do Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). – São Luís, MA: Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, 2024.

O SABER E FAZER DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A AUTOFORMAÇÃO: processos de investigação da pesquisa

Carolina Augusta Almeida Lima
https://lattes.cnpq.br/6654542877998822
carol.lima1102@gmail.com

Regina Célia Vilanova-Campelo
http://lattes.cnpq.br/3577397196124251
reginacampelo@professor.uema.br

1 INTRODUÇÃO

No âmbito das reflexões sobre o objeto de estudo, autoformação no mestrado em Educação destaca-se a importância dessa temática para a formação docente. A análise dessa questão implica compreender a complexidade da atuação profissional do professor que se desenvolve em um cenário permeado de demandas culturais, políticas, sociais e econômicas, impactando diretamente suas práticas educativas em contextos diversos, tanto institucionais quanto informais.

A presente pesquisa, centrada na autoformação docente na educação infantil, parte do pressuposto de que o desenvolvimento de ações formativas, motivadas pela disposição pessoal do professor, ocorre nas dimensões educacional, cultural e social. O problema que norteia a investigação é: de que maneira o processo de autoformação dos professores da educação infantil se manifesta no contexto das escolas públicas?

O objetivo geral deste estudo é analisar a autoformação de professores da educação infantil a partir das perspectivas educacional, social e cultural. Para desdobrar essa análise, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: descrever como a autoformação se manifesta nessas dimensões; identificar os investimentos dos professores em processos autoformativos; investigar as perspectivas de autoformação entre os docentes participantes; analisar de que modo o processo de autoformação influencia, subsidia ou consolida as práticas pedagógicas; apontar as temáticas formativas sugeridas pelos professores; propor um ciclo de webinários sobre essas temáticas; e elaborar um guia de estudo orientado, disponibilizado em ambiente online, com estratégias formativas pertinentes às necessidades identificadas.

O interesse por investigar a autoformação no contexto da educação infantil surge da experiência prática de uma das pesquisadoras, que, como

professora da rede pública municipal, vivenciou a importância dos percursos autoformativos para o aprimoramento de sua prática pedagógica. As relações entre a formação inicial e continuada do professor e o objeto de estudo situam-se nas estratégias dinâmicas que integram a prática educativa no âmbito da educação infantil.

A investigação proposta justifica-se pela necessidade de um olhar aprofundado sobre a autoformação docente, reconhecendo esse processo como um campo de estudo fértil, repleto de nuances que contribuem para a prática pedagógica. Autores como Josso (2007), Loss e Caetano (2017), Loss (2021), Demo (2002), Ferreira (2013), Nóvoa (1999), Pineau (2006) e Freire (2019) fundamentam as discussões, enfatizando que o professor deve ser mais que um simples executor de estratégias pedagógicas: ele deve ser um sujeito reflexivo e consciente de sua formação humana.

A estrutura do trabalho é organizada para atender às questões da pesquisa e aos objetivos estabelecidos. A introdução contextualiza o tema no cenário atual e expõe o caminho teórico e metodológico a ser seguido. O segundo capítulo explora os avanços, obstáculos e desafios na educação infantil, situando-os no panorama educacional mais amplo. O terceiro capítulo foca na autoformação docente, discutindo práticas autoformativas e suas influências na construção da identidade profissional, além de revisar sistematicamente as concepções já publicadas sobre o tema.

O quarto capítulo detalha o percurso metodológico adotado, abordando as técnicas de coleta e análise de dados. O quinto capítulo apresenta o cronograma da pesquisa, destacando as etapas e prazos das atividades previstas. No sexto capítulo, os resultados são discutidos, incluindo uma análise crítica das experiências docentes, a busca por novos conhecimentos e a colaboração entre pares no contexto profissional, cultural e social.

Por fim, a sétima seção apresenta as considerações finais, sintetizando os principais achados e propondo implicações para a prática e políticas educacionais, além de sugerir novas direções para investigações futuras. A autoformação é compreendida, assim, como um processo contínuo que possibilita ao professor enfrentar os desafios da prática cotidiana, construindo uma consciência crítica que impacta positivamente suas intervenções pedagógicas. A experiência docente, nesse contexto, emerge como um elemento essencial para a mobilização de conhecimentos que se revelam fundamentais na formação do educador (Josso, 2007).

2 METODOLOGIA

O percurso da pesquisa alinhado para responder às discussões postas versam sobre os processos de autoformação e ampliar as discussões que reverberam a partir dessa temática. A pesquisa adota uma abordagem quantiqualitativa e quanto aos procedimentos está sendo realizada uma

pesquisa bibliográfica para embasar teoricamente o estudo, além da pesquisa de campo para coleta de dados junto aos professores da educação infantil. Nesse seguimento do percurso a abordagem descritiva, à luz da proposta por Minayo (2010), tem como subsídio analisar as experiências autoformativas dos professores e suas implicações na prática docente, bem como Gil (2008) complementa a ideia de caracterizar o descrever e analisar as características de um grupo, identificando relações de variáveis que se relacionam com a prática nas ciências sociais.

O universo e a amostra são no cenário de uma instituição da etapa de educação infantil da rede pública municipal de ensino de São Luís- MA, que alcançou os participantes da pesquisa no público de 10 professores da educação infantil da UEB Cecília Meireles, no bairro da Cidade Olímpica, das turmas Creche e Infantil 1 e 2, sendo excluída somente uma professora que não atendeu aos critérios de inclusão. A amostra específica foi prevista visando garantir que os dados coletados sejam representativos e relevantes para a compreensão das dinâmicas e desafios enfrentados na educação infantil no contexto local no que tange a autoformação como foco. Os critérios de inclusão da pesquisa foram os professores ativos da educação infantil lotados como titulares e de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) da instituição, e o critério de exclusão foi não ser titular da turma ou professora de HTPC, sendo uma docente excluída por encontrar-se no quadro de apoio, não desenvolvendo atividades docentes diretas nas salas referências das crianças.

A coleta de dados foi realizada com a autorização da Secretaria Municipal de Educação e da Direção da Instituição UEB Cecília Meireles, bem como com a aprovação do Comitê de Ética do presente estudo, via parecer consubstanciado Nº 6.748.295, de 06 de abril de 2024. O instrumento da pesquisa foi uma entrevista semiestruturada, elaborado pela pesquisadora que será analisada com a aplicação da técnica de análise de conteúdo de Bardin, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não).

3 MARCOS TEÓRICOS

Neste contexto, a identidade docente se configura pela percepção de que os professores são sujeitos reflexivos, capazes de escolher caminhos para sua prática pedagógica, articulando os saberes necessários ao desenvolvimento de suas atividades educacionais. Esses profissionais não apenas executam tarefas, mas agem com intencionalidade e domínio sobre estratégias educativas, sustentando suas práticas no engajamento com a formação humana e a ação pedagógica consciente (Loos, 2021; Tardif, 2014).

A ampliação das atribuições e responsabilidades dos docentes em seus contextos de atuação se relaciona com o percurso histórico das políticas de formação de professores. Esse cenário, permeado por transformações sociais,

econômicas e culturais, revela uma crescente demanda por formação docente, tanto inicial quanto continuada. Essa exigência reflete-se na necessidade de práticas pedagógicas mais elaboradas, que integrem conhecimentos sólidos e saberes específicos, respondendo às complexidades do exercício da docência em um ambiente de formação constante (Caetano; Loss, 2017).

O conceito de autoformação é central para essa discussão, abordando a ideia de que o desenvolvimento pessoal e profissional ocorre em um processo dinâmico de autoconhecimento e transformação. Tais processos se desenrolam em interação com os outros, em vivências que, diretas ou indiretas, ampliam a compreensão do ser e do agir docente. Essas experiências impulsionam a construção de uma identidade profissional que se manifesta tanto nas motivações internas quanto na articulação com as demandas sociais e educacionais (Caetano; Loss, 2017).

Dessa perspectiva, a autoformação coloca o professor no centro de sua própria prática pedagógica, ressaltando sua capacidade de auto-organização e ressignificação constante. O docente engaja-se em um processo reflexivo de autocrítica, no qual redimensiona e adapta sua prática em resposta às demandas do ambiente escolar. Assim, os professores se tornam produtores autônomos de conhecimento, renovando suas estratégias pedagógicas com base em uma compreensão mais ampla de sua atuação (Pineau, 2006).

As discussões sobre a socialização profissional enriquecem essa compreensão, destacando o caráter dinâmico desse processo. Segundo Dubar (2005), a socialização profissional não se limita à simples adaptação às normas institucionais; é, na verdade, um processo interativo complexo, envolvendo negociações, conflitos e transformações. A construção da identidade profissional emerge desse espaço de interação, articulando experiências individuais, valores coletivos e exigências do contexto sociocultural.

Essas trajetórias profissionais revelam como os professores enfrentam suas necessidades e desafios pessoais e formativos, lidando com as limitações impostas por suas condições de trabalho e manifestando desejos de mudança e crescimento. No movimento contínuo de buscar soluções para suas dificuldades, os professores geram possibilidades de desenvolvimento, tanto individual quanto coletivo, que impactam suas vidas pessoal e profissional. A análise da autoformação docente se debruça sobre as escolhas feitas por esses profissionais ao longo de suas trajetórias pedagógicas, reconhecendo-a como um fenômeno abrangente, que abarca as dimensões pessoais e profissionais de sua identidade (Loos, 2021).

4 PERSPECTIVAS DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO (PPT)

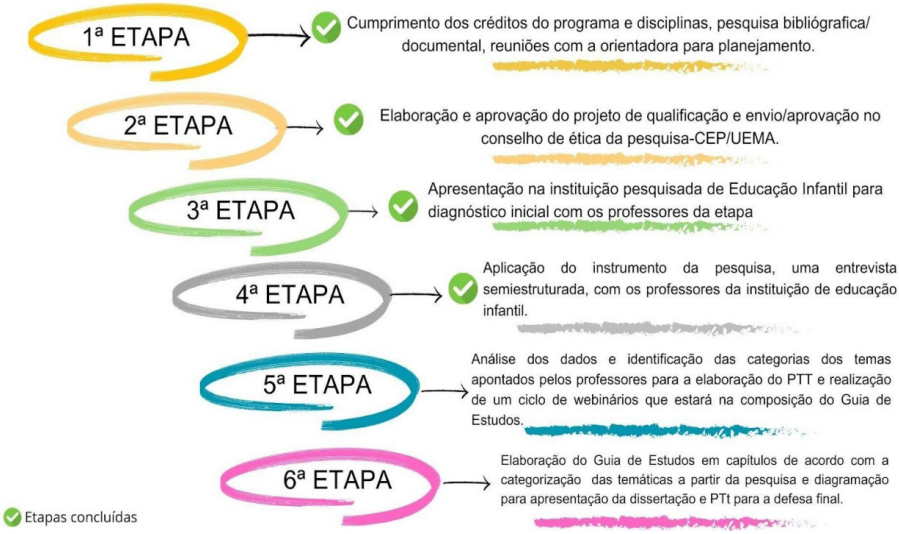
Nas perspectivas da estruturação, o Produto Técnico Tecnológico (PTT) apresentado no Mestrado Profissional em Educação busca atender

às diretrizes estabelecidas pela Portaria Normativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) n. 17/2009, bem como à Instrução Normativa Nº 03/2020, de 17 de setembro de 2020, referente à Elaboração do Trabalho Final no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UEMA. De acordo com o Art. 1º desta normativa, o Trabalho Final de Conclusão no PPGE deve ser composto por uma Dissertação e um PTT.

A trajetória de desenvolvimento do PTT reflete as maneiras pelas quais os professores enfrentam ou procuram superar suas necessidades e desafios, sejam eles pessoais, profissionais ou formativos, aspectos estes frequentemente condicionados por barreiras situacionais que se impõem ao longo de suas vidas docentes. Nesse percurso, a autoformação emerge como um elemento essencial, moldado pelas experiências, desejos de transformação, e dificuldades indicadas pelos próprios educadores. Essas demandas geram possibilidades de desenvolvimento que são simultaneamente individuais e coletivas, impactando diretamente a vida pessoal e profissional dos docentes. Dessa forma, o processo de autoformação é problematizado como um fenômeno que compreende múltiplas dimensões da identidade docente, abrangendo aspectos tanto pessoais quanto profissionais (Loos, 2021).

A situação-problema apontada estabelece a base concreta para a elaboração do produto tecnológico educacional, orientado pelos referenciais teóricos identificados na pesquisa. Nesse contexto, foram realizados o planejamento e a pré-elaboração de um guia de estudos voltado para professores da educação básica, especificamente da etapa da educação infantil. Este guia é concebido com o objetivo de fornecer percursos formativos baseados em temas relevantes, levantados pelos docentes participantes do estudo. O planejamento e a pré-elaboração desse guia de estudos garantem que os temas abordados sejam contextualizados e significativos, uma vez que foram diretamente indicados pelos educadores envolvidos na pesquisa, como citaram temáticas como Educação Especial, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e desenvolvimento infantil como um dos mais buscados pelos professores. Assim, o propósito deste produto não é apenas servir como ferramenta de apoio pedagógico, mas também ser um catalisador para promover a reflexão crítica e a autoformação contínua dos professores, tanto na instituição pesquisada quanto em outras instituições educacionais. A figura 1 abaixo apresenta o fluxo de elaboração da pesquisa e deste guia de estudos.

Figura 1 - Etapas do percurso metodológico do PTT



Fonte: Lima (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de compartilhamento da pesquisa que propõe investigar o olhar das professoras que atuam com crianças bem pequenas e pequenas na educação infantil, com foco na autoformação docente tem como um dos principais objetivos analisar como essas docentes percebem e vivenciam o processo de autoformação em sua prática pedagógica cotidiana e na vida. Nessa trajetória da pesquisa já foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez professoras, sendo consideradas nove entrevistas, atendendo os critérios já mencionados de inclusão e exclusão, bem como as observações nos espaços da instituição, a fim de captar as percepções, experiências e desafios enfrentados pelas professoras no contexto de trabalho com crianças bem pequenas e pequenas.

Ao investigar o olhar das professoras sobre sua própria formação, a identificação das estratégias utilizadas por elas para promover seu desenvolvimento profissional, cultural e social. Além disso, essa compreensão como essas estratégias se reflete na prática pedagógica e no cuidado nas atividades com as crianças.

Outro aspecto importante a ser explorado é a relação entre a autoformação das professoras e como o ambiente da instituição gera as conexões entre o desenvolvimento profissional, a construção de uma identidade docente

em suas diversas dimensões e a promoção de experiências de aprendizagem para as crianças.

A análise dos dados coletados nos diferentes aspectos e dimensões do processo de autoformação das professoras foi pautada nas entrevistas que apresentaram em seus recortes iniciais da análise os conceitos sobre a autoformação, tendo como os seguintes: "É a minha própria busca por mais conhecimento dentro daquilo que é minha área" (Professora A); "A autoformação é quando o profissional vai em busca de novos conhecimentos que subsidie a sua prática" (Professora B).

Na identificação também de possíveis lacunas ou áreas de melhoria na formação inicial e continuada oferecida a esses profissionais, em sua maioria, apontaram a educação especial e o espectro do transtorno autista como temáticas mais difíceis de encontrar, porém sentem-se motivados a buscar melhorias de suas práticas docentes. Dessa forma, a pesquisa mapeou as temáticas visando contribuir para a ampliação e o desenvolvimento das políticas, dos embasamentos e questões voltados para as práticas que valorizem e fortaleçam o papel das professoras na educação infantil no contexto da UEB Cecília Meireles.

Por fim, o compartilhamento dos resultados desta pesquisa, para além do guia de estudos, enquanto PTT, desencadeará ações a serem realizadas e expandidas por meio de artigos científicos, apresentações em conferências e workshops voltados para profissionais da área de educação infantil. O objetivo é ampliar o alcance e o impacto dos achados, promovendo o diálogo e a reflexão sobre a importância da autoformação docente para a educação oferecida aos bebês, crianças bem pequenas e pequenas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2002.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERREIRA, E. **Formação de professores(as)**: movimentos de criação?. São Luís: EDUFMA, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741. Acesso em: 29 mar. 2024.

LOSS, A. S.; CAETANO, A. P. **A autoformação**: relato de vivências autoformativas com profissionais da educação do Brasil e de Portugal. Curitiba: Editora CRV, 2017. v. 2.

LOSS, A. S. Processos autoformativos em educação: o cuidar da formação pessoal, social e profissional. *In*: LOSS, A. S. (org.). **A ampliação da consciência**. Curitiba: CVR, 2021. v. 2. p. 17-31.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1999. p. 15-33.

PINEAU, G. A formação no decurso de vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. 3. ed. Lisboa, PT: Ministério da Saúde, 2006. p. 64-77.

SABERES E POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINAR E OS JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZES AFRICANAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria da Conceição Rodrigues Vasconcelos Fernandes
mariacrv@hotmail.com

Regina Célia Vilanova-Campelo
reginacampelo@professor.uema.br

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa trata dos saberes e das possibilidades interdisciplinares no contexto dos jogos e brincadeiras de Matrizes Africanas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Fazenda (2011) define a interdisciplinaridade como uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida diante do problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano.

De acordo com a autora mencionada, a interação é condição de efetivação da interdisciplinaridade. Pressupõe uma integração de conhecimentos visando novos questionamentos, novas buscas, ou seja, a transformação da própria realidade.

Sobre os jogos e brincadeiras de Matrizes Africanas e a interdisciplinaridade, Trog, Brasileiro, Emiliano (2022) afirmam sobre a importância dos professores trabalharem em sala de aula de forma efetiva considerando a cultura do povo africano, como também abordar essa temática através dos jogos e brincadeiras, contribuindo para a formação humana capaz de valorizar a diversidade étnica-cultural, trabalhar a autoestima do aluno negro, bem como reduzir o preconceito institucional.

Nesse sentido, sendo a escola um espaço onde agrega diferentes culturas, os jogos e as brincadeiras de Matrizes Africanas situa-se como possibilidades de ferramenta pedagógica e interdisciplinar na sala de aula. Visa proporcionar reflexões voltadas ao ensino e aprendizagem, através de uma abordagem crítica com envolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, lúdicas, favorecendo o desenvolvimento psicomotor, a socialização e a formação integral dos estudantes.

Esse texto apresenta um recorte do projeto de pesquisa em desenvolvimento no curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEMA/2024). A referida

pesquisa foi pensada a partir de algumas inquietações sobre como os saberes e as possibilidades interdisciplinares no contexto dos jogos e brincadeiras de Matrizes Africanas são desenvolvidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com professores de 1º ao 5º ano de uma escola municipal da cidade de Floriano - PI, com objetivo de responder a seguinte pergunta: Como os saberes, as possibilidades interdisciplinar e os jogos e brincadeiras de Matrizes Africanas colaboram com o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino fundamental?

O objetivo geral do estudo é investigar os saberes, as possibilidades interdisciplinares e os jogos e brincadeiras de Matrizes Africanas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos versam sobre: Identificar os saberes interdisciplinares em cooperação com os jogos e brincadeiras de Matrizes Africanas e o trabalho do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental; Conhecer as possibilidades do trabalho interdisciplinar e os jogos e brincadeiras de Matrizes Africanas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; Produzir um Guia de Formação sobre os jogos e brincadeiras de matrizes africanas com possibilidades de trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar

2 METODOLOGIA

A pesquisa sob o ponto de vista da sua natureza é básica. De acordo Pradanov e Freitas (2012), objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais. Do ponto de vista dos objetivos trata-se de uma pesquisa descritiva. Como afirmam Pradanov e Freitas (2012), quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento.

Versando com as ideias dos mencionados autores, 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. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação.

Quanto aos procedimentos técnicos, que é a maneira pela qual obtemos os dados necessários para a elaboração da pesquisa, será um estudo de campo. Para Pradanov e Freitas (2012), é aquela utilizada com o objetivo de obter informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Sob o ponto de vista da abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa. De acordo com os mencionados autores, consideram 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. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave.

Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. Na análise dos dados coletados, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados.

O lócus de pesquisa será uma Escola Municipal, localizada em um bairro periférico da cidade de Floriano-PI. Serão incluídos no presente estudo, todas as professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, da escola selecionada. Os critérios de exclusão se aplicam às professoras que permaneceram por mais de três meses afastadas nas atividades em sala de aula, ou que se recusarem a assinar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A coleta dos dados ocorrerá após a autorização pela direção da escola, a mesma será iniciada após a aprovação ética do estudo. Os participantes serão convidados para participar do estudo de acordo com os critérios de inclusão. A participação no estudo será através de uma entrevista semiestruturada, com a duração em média de 20 a 30 minutos.

A condução do processo de análise dos dados, terá por base as respostas dos(as) participantes da pesquisa, em alinhamento ao instrumento de coleta dos dados e, aos métodos e técnicas utilizados para a obtenção dos dados da pesquisa. A organização dos dados ocorrerá através da análise de conteúdo a partir de categorias e eixos temáticos, de acordo com Bardin (2011) no intuito de dialogar com o resultado obtido da pesquisa.

3 MARCOS TEÓRICOS

O referido estudo versa sobre os saberes, as possibilidades interdisciplinares no contexto dos jogos e brincadeiras de Matrizes Africanas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Frigoto (2008), a condição prévia para o trabalho interdisciplinar, tanto a nível de pesquisa como no trabalho pedagógico, é de que as concepções de realidade, conhecimento e os pressupostos e categorias de análise sejam criticamente explicitados, sendo que, tanto o trabalho pedagógico do professor e as pesquisas inerente a esse contexto tenham clareza de forma crítica por aqueles que fazem parte desses processos.

Nesse sentido e de forma conceitual, Thiensem (2008), define a interdisciplinaridade, como um movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, vem buscando romper com o caráter de hiperespecialização e com a fragmentação dos saberes. Sendo que a superação das condições de divisão de competências e do trabalho docente, só será superada a partir de uma dialética e teorias críticas a favor de um novo olhar sobre a formação científica e pedagógica do professor.

Para se compreender as mudanças referentes aos saberes interdisciplinares, Junior (2019), considera que para a efetivação destas, precisa-se que professores/as e estudantes encaram o desafio das novas aprendizagens, neste tempo de complexidade e inteligência interdisciplinar, é preciso integrar o que foi dicotomizado, religar o que foi desconectado, problematizar o que foi dogmatizado e questionar o que foi imposto como verdade absoluta.

Corroborando com o referido autor, compreender as mudanças advindas do trabalho interdisciplinar, faz -se necessário o envolvimento dos professores e alunos no fazer e refazer as práticas, mediante ao processo de ensino e aprendizagem de forma crítica frente a realidade que está posta e inferir sobre ela.

Tratando dos jogos e brincadeiras de Matrizes Africanas, em concordância com os marcos constitucionais e a legislação pertinente que organiza e orienta a educação no Brasil, como a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 9.394/96, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a Lei 10.639/03, que respalda a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. As Leis mencionadas direcionam a obrigatoriedade em estabelecimentos oficiais, um ensino voltado para formação integral do indivíduo, considerando a subjetividade e o meio cultural em que vivem.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, indicam como um dos objetivos do Ensino Fundamental, que o aluno possa apropriar-se e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (Brasil, 1997 *apud* Trog *et al.,* 2022).

4 PERSPECTIVAS DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO (PPT)

O produto técnico tecnológico, resultante do referido trabalho de pesquisa, estará diretamente relacionado ao objeto de estudo. Dessa forma, será elaborado um guia de formação com as contribuições relacionadas ao trabalho com os jogos e brincadeiras de matrizes africanas e a interdisciplinaridade.

As orientações contidas no guia de formação, contará com a apresentação e descrição de alguns dos jogos e brincadeiras de Matrizes Africanas, definidos para serem trabalhados em sala de aula de forma interdisciplinar.

Considerando o universo quantitativo dos jogos e brincadeiras de Matrizes Africanas, serão selecionados de acordo com os mais utilizados no território brasileiro e na região na qual residem os participantes da pesquisa, no intuito de aproximação com os saberes advindos da cultura, da experiência e das vivências dos participantes da pesquisa.

A proposta do guia de formação, apresentará de forma detalhada, com sugestões de como se trabalhar com os referidos jogos e brincadeiras e a interdisciplinaridade, de forma colaborativa com os demais contextos de aprendizagens na sala de aula. O produto ficará disponível em documento em formato PDF, via link, de forma acessível ao compartilhamento aos participantes e demais interessados no referido documento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A referida pesquisa encontra-se em apreciação ética, pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, que só será iniciada após sua aprovação. O planejamento das atividades da pesquisa, encontram-se estabelecidas em cronograma a ser executado.

As contribuições da pesquisa para o âmbito escolar, visa oportunizar conhecimentos científico voltadas ao trabalho com os jogos e brincadeiras de Matrizes Africanas e a interdisciplinaridade, favorecendo reflexões e possibilidades sobre as práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, as relações de ensino e aprendizagem.

Sendo que o intuito da pesquisa, é o de favorecer com a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, através dos saberes, das possibilidades do trabalho interdisciplinar com jogos e brincadeiras de Matrizes Africanas, colaborando com reflexões para o contexto social e cultural na qual a escola se encontra inserida.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"**.** Brasília, 2003.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciência Sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**. v. 10, n. 1. p.41-62, 2008.

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

SOUSA, Lívia Barbosa Pacheco; MANGA, Elizabete Essamai. Brincadeiras africanas e afro-brasileiras como elemento formador na educação escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e educação.** v. 9, n. 07, 2023.

THIESEN, Juarez da Silva. A Interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. v.13. n.39. set/dez. 2008, p. 554-595.

TROG, S. D.; BRASILEIRO, L. R. B.; EMILIANO, C. L. Jogos e brincadeiras africanas: possibilidades para trabalhar a africanidade e interdisciplinaridade na escola. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** v. 06, n. 09, p. 32-42. 2022.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE LUZILÂNDIA/PI: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Maria Aparecida Silva Lira
aparecidalira.mes@gmail.com

Leonardo José Pinho Coimbra
leonardo.coimbra@ufma.br

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a história da educação brasileira apontam-nos para um processo difícil e complicado de disputas de projetos sociais, que envolve uma relação não linear de avanços e retrocessos na educação, onde é possível visualizar um contexto histórico cheio de mudanças na relação entre Estado e sociedade.

Nossa análise será desenvolvida dentro do campo das políticas educacionais de inclusão. Essa base interpretativa nos mostra um caminho que ajuda a compreender a atual relação do Estado com as pessoas com deficiência. Lembrando que a educação para as pessoas com deficiência esteve organizada lado a lado, mas separada da educação geral, o que desencadeou num longo processo de exclusão dessas pessoas e, por seguinte, na negação do direito à educação para essa parcela da sociedade.

É possível observar que com os avanços das discussões quanto a função da educação e a relevância dela para o desenvolvimento humano, as práticas pedagógicas segregacionistas tornaram-se inaceitáveis e a educação para as pessoas com deficiência é reconfigurada dentro da nossa estrutura social.

Nesse sentido, de forma mais específica, desde a década de noventa, encontramos a luta pela educação sob a perspectiva inclusiva. A educação especial, nesse novo paradigma educacional, ganha espaço e desponta para um novo cenário, tal qual "sugere a organização dos sistemas de ensino tendo em vista a elaboração de diretrizes e práticas que consideram a diferença humana como valor pedagógico" (ZARDO, 2012, p. 21).

Considerando a relevância da política de educação inclusiva, a pesquisa se orienta pelos seguintes questionamentos: como ocorreu o processo de implementação da Educação Inclusiva na rede municipal de Luzilândia – PI? Qual a participação dos professores nessa implementação?

Portanto, para o desenvolvimento do trabalho aqui proposto, tomamos como objetivo geral desta pesquisa a análise da implementação da política de educação inclusiva na rede municipal de Luzilândia – PI. Desta forma,

foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos para a concretização da pesquisa: compreender a organização do sistema de ensino do Município de Luzilândia – PI, no que se refere à política de educação inclusiva; identificar formações e/ou programas que o município realiza para atender as demandas da educação inclusiva e construir, de forma colaborativa, uma resolução que aponte diretrizes municipais para Educação Especial na Educação Básica do município.

2 METODOLOGIA E MÉTODO

Entende-se por método o caminho investigativo a ser percorrido durante todo o processo de pesquisa e que se relaciona diretamente com a escolha das teorias utilizadas, bem como a elaboração dos instrumentos de pesquisa e coletas de dados a serem utilizados.

Nesse sentido, desenvolveremos uma pesquisa qualitativa, tanto para coleta quanto para o tratamento dos dados, pois essa abordagem qualitativa trabalha no campo dos "significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (MINAYO, 2010, p.23).

A pesquisa será orientada pelo método materialista histórico-dialético. Ressaltando que a escolha por tal método se dá por compreender que o mesmo redimensiona e amplia as relações de análise.

Durante o processo de pesquisa, será realizado um esforço de aproximação do objeto amparado na dialética materialista, considerando assim seus aspectos histórico, político, cultural e social.

Deste modo, será investigado o processo de construção das políticas educacionais que positivam o direto à educação para as pessoas com deficiência. Será analisado os documentos referentes ao tema, como teses e dissertações. Será considerado para analise as principais normativas que regulamentam a educação inclusiva no Brasil e também no município de Luzilândia.

Serão realizadas coletas de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com 10 professores que atuam com a educação inclusiva nas escolas do sistema municipal de ensino de Luzilândia – PI. Essas entrevistas devem se realizar individualmente em suas respectivas unidades escolares, em dia e horário marcado pelas próprias professoras.

3 MARCOS TEÓRICOS

O movimento da educação, que também é um movimento político da inclusão de alunos com deficiência nas escolas regular, foi desenhado no final do século XX, possuindo como pano de fundo duas declarações de grande alcance, que seriam a Declaração de Jomtien em 1990, fruto da Conferência Mundial de Educação para Todos, encabeçada pela UNESCO em1990 e a

Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, de 1994, à qual se integra a Estrutura de Ação em Educação Especial

(Bezerra, 2016). Nesse cenário, partia-se do princípio que "[...] as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas. (Unesco, 1994, p. 3). Para compreender a construção desse movimento é necessário identificar as transformações socioeconômicas ocorridas no período.

> [...] É preciso desvelar as influências das crises e reorganizações do sistema Produtivo que migraram do modo de produção fordista e taylorista na década de 1970 para o modelo Toyotista, [...], esse cenário era preciso a criação de uma nova visão educacional para responder as demandas do modelo neoliberal, de forma a garantir a formação e qualificação necessária às novas especificidades do mercado, a produção de competências para gestão de qualidade, produtividade e competitividade. (Borges, 2022, p.03).

Segundo a autora, esse momento, entram em cena organismos multilaterais como Banco Mundial, UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), FMI (Fundo Monetário Internacional) e OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que tiveram grande influência na agenda das políticas educacionais nos países da América Latina.

Os procedimentos usados por essas organizações circulavam em torno da diminuição das despesas do Estado com o financiamento da Educação Pública, na qual a qualidade da educação passa a ser definida por um padrão de gerência capaz de utilizar de forma eficiente insumos escolares, além de estratégias de descentralização e flexibilização da estrutura do ensino para reduzir os custos sociais do governo com a educação. (FONSECA, 1998).

Essa redução de custo com a educação é confirmada quando os signatários da Declaração de Salamanca foram enfáticos ao afirmarem, textualmente, que, para além das vantagens sociais e pedagógicas, promulgadas em todo o documento, as escolas inclusivas trariam a melhor relação custo benefício, do ponto de vista econômico e da racionalidade administrativa (BEZERRA, 2016).

Desde então, a Educação Inclusiva, que defende o livre e irrestrito acesso e permanência de alunos com deficiência nas escolas regulares, tornou-se bandeira de alguns governos, assegurando a criação de legislações voltadas para o tema. No Brasil podemos apontar como início legal a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001) que instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Essas diretrizes provocava a necessidade da restruturação, ou melhor, de uma reconfiguração da instituição

escolar, já que deveriam abrir suas portas para todos os estudantes, admitindo a matrícula em alguns casos na educação especial como substituta da educação comum.

Superando essa possibilidade de educação especial como substitutiva, o governo federal do Brasil lança em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), fruto de vários debates.

Ressaltamos que a referida política definiu a educação especial como uma modalidade de ensino transversal, que perpassa todas as etapas e níveis educacionais. O documento trouxe o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que deve ser realizado de forma complementar ou suplementar a escolarização para o público alvo da educação especial.

Esses arranjos da educação inclusiva implementados no Brasil vão de encontro a diretrizes nacionais e internacionais. Neste cenário nos questionamos como esse processo educacional inclusivo chega aos professores, integrante essencial no processo do ensino aprendizagem. Para respondermos esse questionamento, basta um olhar atento e logo percebermos que não coube aos educadores qualquer posição que não fosse aceitar, não houve ou não há espaço para discordar ou questionar. Coube apenas ao governo tornar válido a implantação da educação inclusiva.

Adotar um comportamento de não concordância com as novas diretrizes do Ministério da Educação ou realizar qualquer questionamento sobre a Inclusão de pessoas com deficiência nas escolas não seria politicamente correto.

> Essa atitude mistificada toma as escolas como uma força redentora *per se* [...] A escola inclusiva poderia, então, sozinha, eliminar o preconceito, a discriminação e as exclusões, substituindo, de pronto, tais atitudes por comunidades de aprendizagem acolhedoras que, por seu turno, promoveriam o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva. (Bezerra, 2016, p.69).

Segundo o autor a proposta de educação inclusiva transforma-se em uma representação ideológica, que esconde as inúmeras contradições socioeconômicas, ficando afastada da história real de exclusões que ainda é presente na sociedade capitalista em que vivemos.

Se faz necessário ressaltar que mesmo diante da ausência dos professores no processo de validação da inclusão educacional irrestrita de todos os alunos, não podemos negar que tivemos avanços, pois todo esse arcabouço jurídico, revela-se como conquistas, conquistas contraditórias se formos analisar o modo de produção capitalista vigente. Esse "avanço" se assim podemos denominar, tem possibilitado a evidência de práticas educacionais e

sociais com perspectivas mais humanizadoras, ainda que existam em nossa sociedade diversas formas de expropriação e alienação.

Diante desse cenário de uma suposta educação para todos, a educação "[...] volta a ser encarada como capaz de produzir a superação da exclusão social" (Duarte, 2001, p. 142), ao mesmo tempo que "[...] possui a importante tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo" (Duarte, 2001, p. 47).

Ao analisarmos todas essas mudanças ocorridas na educação, devemos partir do ponto de que essas mudanças não estão isentas das contradições sociais e econômicas que atravessam nossa sociedade inteira, como já demonstrou Saviani (2003). Mesmo não estando isentas, o processo de inclusão escolar apresenta-se como uma proposta progressista e humanizada.

No município de Luzilândia/PI, local objeto desta pesquisa, segundo dados do censo escolar do corrente ano, o município possui no ano de 2024, 259 (duzentos e cinquenta e nove) alunos matriculados na educação especial, isso somando os alunos da educação infantil e do ensino fundamental da rede pública do ensino municipal. Esses estudantes compõem uma parcela que representa 7,78% do total de alunos matriculados na referida rede.

Atualmente a educação para as pessoas com deficiência no município não possui diretrizes operacionais municipais para o Atendimento da Educação Especial na educação básica, implantando as orientações nacionais, sem qualquer adaptação para realidade local, sem qualquer atuação reflexiva das mazelas da sociedade municipal.

4 PERSPECTIVAS DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO (PPT)

A pesquisa possui como perspectiva de Produto Técnico Tecnológico a elaboração de uma resolução que aponte diretrizes municipais para Educação Especial na Educação Básica de Luzilândia/PI, a ser usada como suporte de apoio pelos professores nas escolas públicas ou privadas do referido município.

A proposta abrangerá os anos inicias e finais do ensino fundamental e contará com a participação do Conselho Municipal de Educação e com os professores que atuam com educação especial e que participarão da pesquisa.

Para a construção dessa proposição realizaremos momentos de conversa e entrevista com os professores, bem como junto ao Conselho Municipal.

O objetivo da resolução é construir de forma coletiva uma proposta político-pedagógico que instruam os professores para que na pratica escolar, propicie a todos, com ou sem deficiência, a fruição plena das riquezas materiais e intelectuais historicamente produzidas e acumuladas pela humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento da investigação que se propõe analisar a implementação da política de educação inclusiva na rede municipal de Luzilândia/PI, os dados iniciais analisados mostram que o Município ainda não possui nenhuma legislação de diretrizes para atuação no processo de educação inclusiva nas escolas do Ensino Fundamental, bem como não possui qualquer processo de formação inicial ou continuado específico para área. Toda atuação na educação inclusiva possui como respaldo as orientações e legislações nacional.

A pesquisa encontra-se em andamento, ainda pendente de envio ao comitê de ética. Mesmo com a coleta de alguns dados, ainda se faz necessário uma apropriação mais profunda de leitura sobre o tema, para que possa disponibilizar de referencial teórico sólido.

Logo após os últimos levantamento de literatura, bem como o envio ao comitê de ética daremos início a pesquisa de campo para iniciemos o processo de geração de dados.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Giovani Ferreira. "Materialismo histórico-diáletico e inclusão escolar: reflexões críticas. Marx e o Marxismo, v.4, n.6, jan/jun 2016. Disponível em: https://niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/13. Acesso em: 18 outubro. 2024.

BORGES, K. P. Neoliberalismo e políticas de educação especial: disputas e articulações. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 22, p. 1-26, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8659855. Disponível em: https://bityli.com/gUnbwT. Acesso em: 30 out. 2024

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2024: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

DUARTE, N. Vigotskie o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. "Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças", Nova Escola: a revista do professor. São Paulo, ano xx, n. 182, pp. 24-26, maio 2005. Entrevista concedida a Meire Cavalcante.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2ª ed. Editora Boitempo. São Paulo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: Minayo, Cecília de Souza Minayo (Org). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. Editora Vozes, 29º ed. Petrópolis, 2010.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e estrutura de ação em educação especial. Salamanca, 1994. Não paginado. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf: Acesso em: 20 out. 2024.

_____. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Não paginado. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-

educacao-para-todos-conferencia-de jomtien-1990: Acesso 24 de out. 2024.

ZARDO, Sinara Pollom. Direito à educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. 2012. 378 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília, 2012.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UMA DISCUSSÃO SOBRE AS SUAS PRÁTICAS VOLTADAS PARA A ORALIDADE NAS AULAS DE INGLÊS EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA CIDADE DE BACABAL, MARANHÃO, BRASIL

Maria de Fátima Santos Ferreira
fatimaferreira200955@hotmail.com

Ana Paula Ribeiro de Sousa
anapaularis@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo complexo que se desenvolve não apenas na escola, mas, principalmente, através de experiências individuais e sociais de cada aprendiz e ocorre quando o sujeito, diante de determinadas experiências, como relações interpessoais, levando-se em conta seu contexto e apropriando-se ativamente do conteúdo de sua experiência humana, consegue produzir novas respostas, modificando as já existentes.

A visão predominante ao longo dos tempos é a de que se aprende uma língua estrangeira através da análise de estruturas sintáticas, na memorização de regras gramaticais e de exercícios de tradução. O ensino explícito da gramática sempre foi o carro chefe no ensino de línguas e pouca mudança pode ser observada, mesmo nos dias de hoje. Ou seja , muitas das experiências de ensino e aprendizagem privilegiam o estudo sobre a língua e a manipulação de estruturas sintáticas. A língua é vista apenas como um sistema de regras e não como um instrumento de comunicação.

Para Paiva (2005), a formação docente é uma das suas grandes preocupações, ela afirma que a ideia de que basta conhecer bem o assunto, para ser um professor, não é verdadeira. Em relação ao ensino de uma língua estrangeira, de modo especial, construiu-se a falsa consciência de que para ministrar aulas de Língua Inglesa bastaria que o docente dominasse as quatro habilidades básicas de uma língua: falar, ouvir, ler e escrever, que em inglês, respectivamente, seriam speaking, listenning, reading e writing. Tais processos de aprendizagem devem ser desenvolvidos de maneira equilibrada, pois, para uma aprendizagem efetiva da língua, é essencial que o educando compreenda todas essas habilidades.

Paiva (2005) destaca também que poucos profissionais conseguem agrupar as características acima citadas e atingir este perfil , indicando

que a boa formação passa a ser fruto também de esforço próprio, pois os cursos de licenciatura, em geral, ensinam sobre a língua e não aprofundam conhecimentos na área específica de aprendizagem de língua estrangeira. A prática docente é, sem dúvida alguma, um exercício diário, uma formação pessoal e profissional que não finda, pois o professor precisa constantemente de conhecimento, teoria e novas práticas.

Em se tratando de Língua Inglesa, segundo Almeida Filho (1994), um dos maiores problemas enfrentados no ensino de Línguas é a falta de domínio da competência lingüístico comunicativa, bem como, a falta de conhecimento e aplicabilidade sobre a diversidade das metodologias de ensino. Sendo assim, devem estar atrelados aos cursos de formação continuada de professores de LI, tanto o aperfeiçoamento da competência lingüístico comunicativa quanto o fornecimento de subsídios metodológicos aos professores. Segundo Leffa (2001, p. 334):

> A sala de aula não é redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro dela está condicionado pelo que acontece lá fora.Os fatores que determinam perfil do profissional de línguas dependem das ações, menos ou mais explícitas, conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico e que afetam o trabalho do professor

Segundo Rios (2001), para que se construa uma prática educativa inovadora, é necessário que se busque na formação do futuro professor a base de uma ação docente de boa qualidade, ele precisa de conhecimentos sobre educação sobre a contribuição do aprendizado de uma língua estrangeira para a formação do educando. Nicholls (2001: p. 19) afirma que o futuro professor deve-se preparar para "lidar com situações novas, desvinculadas do tradicionalismo que permeia a maior parte do ensino de línguas estrangeiras no ensino básico, nas escolas públicas e privadas."O que constitui-se em uma problemática que precisamos investigar à partir da seguinte pergunta:

De que maneira a formação inicial e continuada dos professores de língua inglesa contribui para o desenvolvimento das práticas pedagógicas voltadas para a oralidade?

Do problema enfocado neste trabalho, surgiram as seguintes questões norteadoras:

1- Quais práticas pedagógicas são utilizadas pelos docentes da língua inglesa são voltadas para o desenvolvimento da oralidade no Centro Educa Mais Estado do Ceará e Centro Educa Mais Isabel Castro no município de Bacabal-Ma para o desenvolvimento da oralidade?

2- Qual o impacto da formação continuada nas práticas pedagógicas dos docentes da língua inglesa no Centro Educa Mais Estado do Ceará e Centro Educa Mais Isabel Castro no município de Bacabal-Ma?

3 - Como a formação inicial e continuada auxilia na construção

práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da oralidade no Centro Educa Mais Estado do Ceará e Centro Educa Mais Isabel Castro no município de Bacabal-Ma?

Partindo dessa visão é necessário investigar quais práticas pedagógicas são utilizadas pelos docentes da Língua Inglesa Centro Educa Mais Estado do Ceará e Centro Educa Mais Isabel Castro de Bacabal-Ma para desenvolver a oralidade, caracterizar essas práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da oralidade em sala de aula, para compreender as condições materiais de produção dessa prática e as relações teórico-metodológicas que contribuem para o desenvolvimento da oralidade e saberes sobre a língua. Pretende-se, ainda, desenvolver um aplicativo para contribuir com a fluência do professor e assim, potencializar o desenvolvimento da oralidade.

Nesse sentido, temos como objetivo geral analisar aspectos da formação inicial e continuada dos professores de língua inglesa e do desenvolvimento de suas práticas pedagógicas voltadas para a oralidade no Centro Educa Mais Estado do Ceará e Centro Educa Mais Isabel Castro no município de Bacabal-MA. Enquanto específicos, pretendemos a) Identificar os tipos de práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes da língua inglesa no Centro Educa Mais Estado do Ceará e Centro Educa Mais Isabel Castro no município de Bacabal – MA; b) Caracterizar as práticas pedagógicas dos professores de língua inglesa voltadas para o desenvolvimento da oralidade em sala de aula; c) avaliar como a formação inicial e continuada auxilia na construção de práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da oralidade, e d) Desenvolver um aplicativo que possa ser utilizado como suporte para a formação continuada de professores voltado para o desenvolvimento da oralidade no ensino de língua inglesa (PTT)

2 METODOLOGIA

Tendo em vista os objetivos fixados para a pesquisa deste estudo, que são investigar as práticas pedagógicas dos professores de Língua Inglesa, para a construção da oralidade na sala de aula, bem como será necessário traçar um percurso investigativo que possa responder às questões norteadoras elaboradas nesse projeto. Desta forma, neste item, descreveremos os pressupostos metodológicos, os procedimentos, os instrumentos de coleta de dados, assim como as fases que percorreremos neste estudo.

Trata-se de um estudo com aporte da pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, em caráter descritivo, norteada pela perspectiva freireana, histórico-dialética, fundamentada nas análises das práticas pedagógicas dos professores de língua inglesa do Centro Educa Mais Estado do Ceará e Centro Educa Mais Isabel Castro nos quais a disciplina é ofertada. Segundo Bogdan & Biklen (2003), o desenvolvimento da pesquisa de natureza qualitativa pode ser definido como um diálogo entre os pesquisadores e os

participantes da investigação, pois, para dar uma maior confiabilidade a análise dos dados realizada pelo pesquisador, as concepções e e opiniões dos participantes são significativas.

Conforme já mencionado, a pesquisa, além de recorrer à análise de documentos existentes sobre a área temática e de pesquisa bibliográfica, compreende, também, uma investigação empírica no Centro Educa Mais Estado do Ceará e Centro Educa Mais Isabel Castro da rede de ensino estadual de Bacabal-MA.

Optaremos por desenvolver uma pesquisa bibliográfica, a fim de discutir, à luz da literatura existente sobre a temática, as categorias teóricas centrais da pesquisa: formação continuada de professores de língua inglesa, ensino de língua inglesa, práticas pedagógicas no ensino da língua inglesa e oralidade no ensino da língua inglesa. Além disso, realizaremos uma pesquisa de campo, Centro Educa Mais Estado do Ceará e Centro Educa Mais Isabel Castro, a fim de levantar dados sobre as práticas pedagógicas dos professores de língua inglesa voltadas para o desenvolvimento da oralidade. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados serão observação das aulas de língua inglesa dos docentes da escola, aplicação de questionário para levantamento de dados socioeconómicos e sobre a formação e atuação profissional desses docentes e entrevista semiestruturada sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes participantes da pesquisa. Minayo (2000, p. 122) chama de "conversa com finalidade", onde o roteiro serve como orientação para o entrevistador, não o limitando à uma ordem ou número de perguntas e ainda possibilitando uma divisão de controle da entrevista com o entrevistado, dando a este mais liberdade nas respostas.

Pretendemos trabalhar essa pesquisa em quatro momentos: No primeiro momento faremos um levantamento bibliográfico e analítico sobre a literatura que trata da Formação de Professores e especialmente das suas práticas pedagógicas voltadas par o desenvolvimento da oralidade no ensino de língua inglesa. No segundo momento, faremos contato com os sujeitos que seriam os informantes da pesquisa e serão constituídos critérios para a seleção dos informantes na pesquisa empírica. Na terceira etapa faremos a coleta de dados. Verificaremos, também, se os professores têm condições de aplicar nas suas aulas os conhecimentos adquiridos no curso de formação, utilizando como parâmetros as categorias de análise emergidas das perguntas norteadoras elencadas para o desenvolvimento da pesquisa, buscando alcançar os objetivos estabelecidos. Na quarta etapa, finalmente, será feita a análise e interpretação dos dados coletados, estabelecendo relação com os conhecimentos adquiridos na revisão da literatura. Nesta fase se dará, também, a escrita dos capítulos da dissertação.

3 MARCOS TEÓRICOS

3.1 Sobre a formação do Professor

Uma adequada formação do professor é de fundamental importância para o exercício de sua prática, pela postura que irá adotar no desenvolvimento de suas ações.. Isso remete à questão da formação tradicional dos educadores que acontece desvinculada da situação político-social e cultural do país e que considera o professor como um especialista em conteúdos, um transmissor de saberes acumulados, desvinculados da realidade do aluno e do contexto social mais amplo.

Nessa perspectiva, Freire (2007, p. 52) afirma que "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". O professor que se diz progressista deve abrir-se à indagação, à curiosidade, a perguntas dos alunos, assim ele formará alunos críticos e reflexivos.

Na qualidade de pesquisador, o professor toma como objeto de estudo a sua própria prática, incorporando a pesquisa como instrumento de reflexão crítica da prática pedagógica. Estudá-lo para melhor conhecê-lo, pesquisá-lo então pode significar repensar nosso próprio ensino afinal, é Paulo Freire quem afirma: que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (2007, p. 29)

Nesse processo, a crítica é necessária, pois funciona como atitude norteadora de releitura da realidade educativa, possibilitando transformá-la, a fim de romper com ações reprodutoras, viabilizando espaços democráticos de conscientização que promovam a democracia, a autonomia. Freire afirmava "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (2007, p. 39)

3.2 A Educação Inicial e Continuada na Formação do Professor

A perspectiva da formação contínua aponta para a busca do equilíbrio entre as necessidades educativas das pessoas (professores e alunos) do grupo e dos oxigênios do sistema. E neste caminho coletivo, enfatiza-se a construção de saberes, e o saber fazer amplia-se no saber ser, compartilhando experiências, trocando dificuldades, reconhecendo falhas e valorizando os avanços e a mudança.

Pela educação continuada que privilegia a parceria, a formação e a investigação, o professor terá a oportunidade de discutir e negociar sua forma de pensar e buscar ações mais inovadoras, retomando a conscientização de diversos processos de ensino e aprendizagem (CELANI, 2003, p. 28). Essa formação pode "propiciar ao professor a criatividade, segurança para contornar fatores contextuais que queiram se interrelacionar à sua abordagem de ensinar

Para Imbernón(2010), a formação continuada traz um novo sentido para a prática pedagógica melhorando a atuação do professor no contexto escolar.

Segundo Hargreaves (2002) a formação continuada é um processo que envolve aprendizado, planejamento e reflexão. Envolve valores, propósitos e conceitos associados ao que está sendo modificado,necessita contemplar os significados e às interpretações que os docentes atribuem à mudança e de como ela os afeta e os confronta em suas crenças e práticas.

Segundo Goldchleger(2003); Magalhães(2004); Oliveira(2006),a educação continuada pode ser um espaço que possibilita ao professor se educar para a autonomia prosseguindo com sua atividade como educador. Percebemos que essa mudança é possível quando vemos em Liberali(2008, p. 22)"cada ação é assumida como mediada pelos indivíduos que se constituem como agentes com poder de mudar suas condições que medeiam suas atividades".

Conforme Pessoa (2002), "se os professores não tiverem a oportunidade de analisar a suaprática docente e procurar alternativas para mudá-la, dificilmente se tornarão autônomos".

Segundo Behrens (1996, p 136)"A essência na formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica científica reflexiva do saber fazer..."

Na busca por mudanças e/ou transformações em sua prática, o professor conquista autonomia e assume responsabilidades pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Assim sendo, a formação continuada gestada pela escola, ganha espaço privilegiado de produção de conhecimento, por propiciar aos docentes a troca entre pares, à reflexão sobre a prática e a possibilidade de compreensão desta para além da sala de aula.

4 PERSPECTIVAS DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO (PPT)

O produto apresentado neste projeto apresenta a utilização da tecnologia como uma aliada da prática pedagógica dos professores de língua inglesa, que a aproveitará como fonte de material autêntico para as aulas, para o desenvolvimento das habilidades de listenning, reading e speaking , é um incentivo a prática diária da língua inglesa. O professor de Língua Inglesa terá à sua disposição esse recurso para contribuir com o desenvolvimento dessas habilidades. Desse modo, esse aplicativo tende a aperfeiçoar a oralidade nas aulas de língua inglesa nas escolas públicas de Bacabal. Abaixo as três etapas de desenvolvimento do Aplicativo:

O Produto tecnológico será um Aplicativo interativo digital para professores, que será desenvolvido em 3 (três) etapas:

1ª Etapa - Seleção dos textos ilustrativos vivenciados nas disciplinas de Língua Inglesa;

2ª Etapa – Registro de atividades desenvolvidas nas disciplinas de Língua Inglesa;

3ª Etapa – Implementação dos textos e atividades, a partir do código de programação do software, utilizando como base para isso o detalhamento ilustrativo de textos. Nesta etapa, reúnem-se com os desenvolvedores, programadores de software, de modo a utilizar ferramentas para agilizar o processo de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos dizendo que uma boa formação docente se faz cada vez mais indispensável para que a educação siga os passos a ela desejados. Além da formação inicial, as instituições devem destinar espaços nos seus planos de carreira para incentivar os professores a seguirem com a sua formação, ou seja, o professor tem que estar sempre se atualizando e seguir na formação continuada, pois uma boa formação docente representa um importante passo para superar as deficiências do ensino da língua inglesa, o professor crítico e reflexivo sabe a importância de aprimorar sempre seus conhecimentos e a sua função de formador de cidadãos, contribuindo assim para o aprendizado e conscientizando seus alunos da importância da língua inglesa, ajudando para que eles desenvolvam sua auto percepção daquilo que os cercam.

Os docentes que investem na formação continuada terão suas práticas pedagogicamente estruturadas, enriquecida de aprendizagens para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos.

No caso dos professores de língua inglesa, o professor deve pensar que a oralidade pode integrar o aluno à cultura de outro país. E, a partir disso, acredita-se que possa estar mais próximo da realidade que vive nas aulas e adquirir interesse na nova língua. Conforme Richards, (2006) uma de suas principais metas do ensino comunicativo de línguas estrangeiras, é o desenvolvimento da fluência na língua-alvo. Para Rozeno e Siqueira (2011), no processo de ensino aprendizagem de Língua Inglesa, a prática oral pode se vista com subsídio de ensino no desenvolvimento da compreensão de conteúdo.

Por fim, esta pesquisa encontra-se ainda em fase de leituras para o levantamento do referencial teórico e planejamento das atividades, conforme metodologia apresentada neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (org.). o professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Pontes, 1999.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Formação continuada dos Professores e Prática Pedagógica. Curitiba: Champanhat. 1996.

CELANI, M.A.A.; MAGALHÃES, M.C.C. Representações de professores de Inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. IN: MOITA LOPES, L.P. e BASTOS, L.C. (org.) Identidades: recortes, multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

MAGALHÃES,M.C.C. Representações de Professores de Inglês como Língua Estrangeira sobre suas Identidades Profissionais: uma Proposta de Reconstrução. In: MOITA LOPES, L.P & BASTOS, L.C.(Orgs.). Identidades, Recortes Multi e Interdisciplinares.1ªed. Campinas: Mercado de Letras. 319-338.

FREIRE, Paulo. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GOLDCHLEGER, L. P. Projeto COGESP: Narrando a história por parte da Cultura Inglesa. Nove anos em sete páginas. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.) Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

HARGREAVES, A. Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.
.
IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.
_____ Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LEFFA, V. J. (Org.) O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2004

LIBERALI, F. C. Formação Crítica de Educadores: Questões fundamentais. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

MAGALHÃES, Maria Cecília C (org.) A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LÜDKE, Elisa & ANDRÉ, Marli. O pensamento em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO,Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7ª Ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

NICHOLLS, Susan Mary. Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês. Maceió: Edufal, 2001.

OLIVEIRA, A. L. A. M. Hermes e bonecas russas: Um estudo colaborativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente. 2006. 247 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. Campinas: Pontes; São Paulo: ALAB, 2005.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes e. (org). Ensino de língua Inglesa: reflexões experiências. São Paulo: Pontes, 2005.

PESSOA, R. R. A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês na escola pública. 2002. 258 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

RICHARDS, Jack C. O ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS. Tradução: Rosana S.R. Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services Livraria (Portfolio SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas; 13), 2006.

PARA A SUSTENTABILIDADE: PRÁTICAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UNIDADES PRISIONAIS SOCIOEDUCATIVAS

Larissa Cristina Santos Silva
E-mail: laryssa_santos23@hotmail.com

Íris Maria Ribeiro Porto
E-mail: porto.iris@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A educação ambiental é um campo que conecta diferentes áreas do conhecimento com o objetivo de aumentar a consciência e o entendimento sobre o meio ambiente e os desafios para preservá-lo e torná-lo sustentável. Segundo a definição da Conferência de Belgrado, a educação ambiental "é um processo que busca desenvolver uma população mundialmente consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas a ele relacionados", desenvolvendo o conhecimento, as habilidades, as atitudes, as motivações e o compromisso para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas ambientais atuais e para prevenir novos problemas (UNESCO, 1975, p.3).

Assim, a educação ambiental não se restringe em somente ensinar sobre o meio ambiente. Ela também visa desenvolver valores, atitudes e habilidades que capacitem as pessoas a se envolverem ativamente na proteção e melhoria do planeta (Dias, 2004). Essa abordagem é crucial para transformar a relação com a natureza, promovendo uma cultura de sustentabilidade

onde todos se sentem responsáveis e motivados a fazer a diferença, pois ao promover uma cultura de sustentabilidade, a educação ambiental cumpre papel importante na criação de um senso de responsabilidade compartilhada e na motivação das pessoas para agir.

Diante disso, o presente resumo é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, onde parte da seguinte problemática: Como professores do ensino fundamental que atuam no sistema prisional socioeducativo tem trabalhado a Educação Ambiental em suas práticas?

A partir desta questão norteadora outras inquietações serão importantes para a estruturação do estudo: Quais os documentos legais que embasam a Educação Ambiental no contexto escolar? Como incluir a Educação Ambiental de maneira efetiva no cotidiano escolar dos adolescentes privados de liberdade?

Na tentativa de responder aos seguintes questionamentos objetivamos analisar como a temática da Educação Ambiental tem sido trabalhada pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental em uma unidade prisional socioeducativa. E como objetivos específicos temos: a) Identificar as concepções e percepções dos professores acerca da Educação Ambiental no ambiente escolar b) Investigar as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes para trabalhar a Educação Ambiental; C) Propor estratégias pedagógicas que possam fortalecer o ensino da Educação Ambiental nesse ambiente, considerando suas especificidades.

A partir de vivências no exercício de docência em uma Unidade Socioeducativa de Internação observamos que a temática é evidenciada pelos professores em forma de projetos integrados e até de forma exitosa onde podemos ver o engajamento dos alunos nas atividades propostas, uma vez que muitos discentes carecem ainda de conhecimento sobre o assunto e falta o amadurecimento de uma postura correta quanto às questões ambientais, desta forma, surgiu uma inquietação tendo em vista de que a escola é instrumento socializador, deve despertar em seus alunos a conscientização com respeito ao reaproveitamento dos resíduos, é outrora uma forma de ultrapassar os limites escolares levando boas práticas para o ambiente familiar, contribuindo de forma direta para uma sociedade melhor.

Ademais, para Zacarias (2000, p. 35), "a resistência à mudança nas escolas pode ser superada por meio de programas de formação continuada e do incentivo à participação dos alunos em projetos práticos que demonstrem a importância da sustentabilidade no cotidiano". Portanto, superar a resistência à mudança nas escolas envolve um compromisso contínuo com a formação dos professores e a criação de oportunidades para que os alunos participem ativamente em projetos práticos.

2 METODOLOGIA

Para conduzir este estudo, adotamos a abordagem qualitativa com enfoque exploratório. Segundo Flick (2013) e Malheiros (2011), a pesquisa qualitativa visa interpretar os significados presentes nas produções humanas. O aspecto exploratório desta pesquisa se fundamenta no objetivo de ir além da mera confirmação de teorias consolidadas, buscando construir uma perspectiva própria sobre o objeto em análise.

A pesquisa será do tipo participante pois, a partir da interação entre pesquisador e o objeto de estudo, será possível encontrar e compreender a natureza do problema. Na visão de Brandão e Borges (2007, p.54) a pesquisa participante considera "a realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações", é possível que os sujeitos envolvidos identifiquem problemas, analisem e busquem por soluções adequadas, proporcionando contato e maior clareza frente ao objeto estudado.

Silveira e Córdova (2009) destacam que, para o desenvolvimento de uma pesquisa, é fundamental a escolha de um método que considere as particularidades do objeto de estudo. Nessa perspectiva, adota-se o método dialético, pois ele possibilita a compreensão das contradições inerentes ao processo educacional, além de aprofundar a análise das relações entre os diversos elementos da pesquisa (Kosik, 1976). A educação é vista como parte de um sistema social mais amplo, interligado a fatores históricos, políticos, econômicos e culturais. Dessa forma, a análise educativa não pode ser feita de maneira fragmentada, mas sim considerando sua inserção em um contexto mais amplo, nesta instância o método dialético busca identificar e compreender as contradições internas do processo educacional

Quanto ao local da pesquisa será um Centro Socioeducativo de Internação do município de São José de Ribamar, que atende adolescentes internados sob cumprimento de medidas socioeducativas e que ainda estão em idade escolar. Dentro da instituição funcionam salas dos anos iniciais (1º ao 5º ano), anos finais (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. Os participantes do estudo serão professores que lecionam no ensino fundamental, alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de faixa etária de 14 a 17 anos que cumprem medidas socioeducativas e com a gestão da instituição.

Nos conceitos trazidos por Minayo (2001) a pesquisa qualitativa nas ciências sociais tenta responder questões muito particulares, realidades que não podem ser quantificadas, buscam compreender de forma mais profunda os significados, valores, crenças, as relações entre os indivíduos. Pensando nessas possibilidades, utilizar-se-á como instrumentos de coleta de dados formulários de observação, e entrevista semiestruturada.

As técnicas de observação oportunizam um contato mais estreito entre pesquisador e o objeto de investigação. Para Gerhardt (et al, 2009, p. 74) a observação "é uma técnica que faz uso dos sentidos para a apreensão de determinados aspectos da realidade", é possível ouvir, ver, participar do cotidiano dos participantes e examinar os fatos, desempenha importante papel no contexto da pesquisa.

Quanto à entrevista ainda em Gerhardt et al (2009, p. 72) "é uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema". Embora um roteiro previamente estabelecido seja importante, na entrevista semiestruturada o entrevistado fica livre para opinar sobre os assuntos que podem surgir durante o processo dando maior riqueza de detalhes e facilitando o processo de análise desses dados.

A interpretação dos dados recolhidos será feita a partir de uma análise de conteúdo, seguindo a abordagem de Franco (2008), a análise de conteúdo será desenvolvida considerando três polos fundamentais: descrição, inferência e interpretação. O primeiro polo envolve a organização e sistematização dos dados coletados, o segundo busca estabelecer relações entre os conteúdos e suas possíveis significações, e o terceiro visa interpretar os achados à luz do referencial teórico adotado.

3 MARCOS TEÓRICOS

Um marco importante para a educação ambiental no Brasil foi a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Segundo essa lei, "entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente", (BRASIL, 1999). A PNEA estabelece que a educação ambiental deve ser um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.

A implantação da Educação Ambiental no ensino formal foi proposta pela primeira vez, em termos de legislação, com a promulgação da lei no 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, no inciso X do artigo 2º, já estabelecia que a Educação Ambiental devesse ser trabalhada em todos os níveis de ensino, objetivando a capacitação e participação do indivíduo em prol do meio ambiente. Nesta ótica a Constituição Federal de 1988, no inciso VI do § 1o do artigo 225 determina que o "Poder Público promova a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, com o objetivo de assegurar a qualidade de vida das pessoas em conformidade a um ambiente ecologicamente equilibrado".

A Educação Ambiental ocupa um lugar central nos documentos oficiais que orientam a Educação Básica no Brasil. A BNCC, a LDB, a PNEA e as DCNEB estabelecem diretrizes claras para a incorporação da Educação Ambiental nos currículos escolares, destacando a necessidade de uma abordagem interdisciplinar que prepare os estudantes para os desafios socioambientais do mundo contemporâneo. Essas diretrizes refletem o compromisso do país em formar cidadãos conscientes, capazes de atuar de maneira crítica e responsável na construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

As instituições socioeducativas previstas no artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sendo um local de escolarização, socialização e troca de informações cria condições e alternativas que estimulem nos alunos uma postura e concepções cientes de suas responsabilidades, que estes se percebam como integrantes do meio ambiente. A integração da educação ambiental no currículo exige uma abordagem multidisciplinar, onde diferentes áreas do conhecimento se conectam para oferecer uma visão holística dos problemas ambientais.

4 PERSPECTIVAS DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO (PPT)

A Instrução Normativa Nº 03/2020 que estabelece as regras para a elaboração do trabalho final do PPGE – UEMA, em seu Art. 8 traz formatos

de PPT (Produto Técnico Tecnológico) exigido como trabalho de conclusão mestrado, então pode ser "I. Material Didático (Manuais, Cartilhas, Guias Etc.)" nessa perspectiva, como produto técnico tecnológico da pesquisa, pretende-se confeccionar um Baralho Didático, tendo em vista que atualmente é preciso buscar por novas formas de ensinar e aprender.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN o ensino de temas relevantes nas ciências deve desenvolver no aluno a capacidade crítica de autonomia, fazendo com que ele busque, formule questões, proponha resoluções de problemas reais, colocando em prática conceitos aprendidos na escola, uma vez que as escolas ainda sofrem influências de abordagens metodológicas tradicionais. A utilização de jogos didáticos como o baralho no ensino e aprendizagem das questões ambientais facilita o aprendizado e compreensão dos conteúdos trabalhados pelos professores de forma lúdica, motivadora.

Reigota (2005) salienta que é importante trabalhar temas ambientais de forma atrativa por meio de atividades lúdicas, os indivíduos precisam dar a devida importância de que a vida na terra deve ser preservada, a partir do desenvolvimento de novas atitudes e mudanças de comportamentos. Então um jogo didático pode auxiliar professores de forma mais efetiva para que os alunos aprendam e internalizem conceitos importantes, uma vez que metodologias ativas, como projetos interdisciplinares, atividades ao ar livre, jogos educativos e experiências práticas, são algumas das ferramentas que se mostram eficazes para alcançar esses objetivos educacionais.

É importante destacar que o produto técnico-tecnológico poderá ser reformulado a qualquer momento, uma vez que a pesquisa ainda está em andamento. A definição final do produto dependerá da obtenção e análise dos dados, garantindo que sua escolha seja fundamentada e adequada às necessidades identificadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se encontra em andamento, estando na fase de leituras e levantamento de referencial teórico e em preparação para ser submetida ao comitê de ética. Embora a pesquisa esteja em sua fase inicial, foi possível observar que a partir das leituras feitas até aqui, a problemática da educação ambiental é um elemento essencial na formação dos indivíduos, refletindo a necessidade urgente de promover a consciência e a responsabilidade ecológica. Em um mundo cada vez mais afetado pela industrialização, urbanização, poluição, mudanças climáticas, desmatamento e declínio da biodiversidade, a inserção da educação ambiental no currículo escolar se apresenta como uma medida crucial, especialmente em unidades prisionais socioeducativas.

A integração da educação ambiental nas práticas docentes representa um desafio e uma oportunidade significativa para transformar a forma como

os alunos percebem e interagem com o meio ambiente. A literatura recente sugere que a combinação de metodologias ativas e participativas podem promover uma compreensão mais profunda e significativa dos conceitos ambientais, preparando os alunos para enfrentar as questões ambientais com conhecimento e compromisso. Ao adotar uma abordagem abrangente e integrada, os educadores podem desempenhar papel fundamental na construção de uma sociedade mais sustentável e equitativa.

REFERÊNCIAS

Brandão, C. R., & Borges, M. C. (2007, jan./dez.). **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. *Rev. Ed. Popular*, *6*(1), 51-62.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília; DF: Senado Federal, 1997.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jun. 2012.

BRASIL. Lei número 9.795 de 27 de abril de 1999. **Política Nacional de Educação Ambiental**, Diário Oficial da União, Brasília, 1999.

DIAS, Maria. **Educação Ambiental: um processo de formação contínua**. São Paulo: Edusp, 2004.

Estatuto da Criança e do Adolescente: **Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. BRASIL.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo** 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel, et al. **Estrutura do projeto de pesquisa**. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KOSIK, Karel**. Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

REIGOTA, M. **Atividades ao ar livre e a educação ambiental**. Educação e Natureza, v. 7, n. 2, p. 25-40, 1994.

SAVIANI, D. Introdução. In: _____ **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2009. p. 33-44.

UNESCO. **Convento Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Paris, 1979.

ZACARIAS, Roberta**. Educação Ambiental no Brasil: um balanço histórico**. Brasília: MEC, 2000.

O CURSO DE PEDAGOGIA EAD DA UEMA: REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Lourdes Maria de Oliveira Paula Mota
lourdespmota@gmail.com

Ana Patrícia Sá Martins
anamartins1@professor.uema.br

1 INTRODUÇÃO

O aumento da utilização de novas tecnologias de comunicação na sociedade atual possibilitou uma ampliação no sistema de ensino, proporcionando um acesso mais amplo e contribuindo para a permanência dos estudantes em vários níveis de ensino, principalmente, no ensino superior. Com isso, a educação à distância se consolida como uma modalidade de ensino que atende a crescente demanda e as expectativas da sociedade atual, permitindo àqueles que querem se qualificar sem a necessidade da presencialidade na Universidade.

Nesse sentido, apresentamos o delineamento preliminar de uma pesquisa em andamento, no Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão, que parte da necessidade de refletir sobre o Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia EaD da UEMA, tendo como problemática: De que forma a pesquisa é utilizada no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia EaD da UEMA?

A investigação tem como objetivo principal analisar a utilização da pesquisa no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia EaD da UEMA. Como objetivos específicos, visamos: a) investigar os fundamentos teóricos presentes no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia EaD da UEMA relacionados ao Estágio Curricular Supervisionado; b) identificar de que forma a pesquisa é utilizada no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado e c) elaborar um curso de formação continuada para egressos do Curso de Pedagogia EaD, tendo em vista a formação do professor para a pesquisa em sala de aula.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, a partir do método do estudo de caso e a geração de dados é realizada com o suporte da análise documental do Projeto Pedagógico do Curso e dos relatórios do Estágio Curricular Supervisionado, disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA. Os dados investigados são embasados na

Análise de conteúdo, considerando duas categorias: a relação teoria e prática; a perspectiva investigativa-reflexiva.

2 METODOLOGIA

O percurso metodológico da pesquisa se fundamenta na pesquisa de natureza qualitativa por envolver a obtenção de dados descritivos, através do contato direto com a situação estudada, a partir do estudo de caso.

A opção pela abordagem qualitativa se justifica pelo valor dado aos significados que os sujeitos dão às ações desenvolvidas, de forma a "[...] compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade" (Minayo, 2011, p. 24).

O processo da investigação parte do estudo de caso por meio de uma investigação empírica de um fenômeno que permeia o contexto social do pesquisador. Para Yin, o estudo de caso "é uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes" (Yin, 2001, p. 18). Portanto, o estudo de caso permite entender um fenômeno em profundidade considerando a influência do contexto nesse fenômeno.

A geração de dados parte da análise documental do Projeto Pedagógico do Curso - PPC e dos relatórios do Estágio Curricular Supervisionado disponíveis no AVA da oferta 2020.1. Essa oferta foi desenvolvida em dois polos, Bequimão e São Domingos do Azeitão com 32 alunos, com a formatura realizada em agosto de 2024, sendo 20 alunos de Bequimão e 12 alunos de São Domingos do Azeitão. Considerando que esses alunos concluíram o curso no prazo mínimo para a sua integralização e o menor número de alunos formados, optamos pelo polo de São Domingos do Azeitão.

Os dados gerados serão analisados tendo em vista duas categorias: a relação teoria e prática; a perspectiva da pesquisa no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado.

Tendo em vista o objetivo principal desta pesquisa, os dados serão analisados a partir da Análise de conteúdo, uma vez que "[...] através da análise do conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado" (Minayo, 2011, p.84).

Para Bardin (1988), a Análise de conteúdo se configura como:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 1988, p. 42).

Assim, a Análise de conteúdo permite compreender conhecimentos a partir das significações implícitas no conteúdo a ser analisado.

3 MARCOS TEÓRICOS

Em relação aos fundamentos teóricos referentes à metodologia da pesquisa, destacamos Bardin (1988), com a Análise de conteúdo para interpretação dos dados, Minayo (2011) com a pesquisa qualitativa e Yin (2001), para fundamentar o estudo de caso como método de investigação.

Como aportes teóricos referentes à formação de professores e Estágio Supervisionados, destacamos Almeida (1994), Diniz-Pereira (1999), Imbernón (2010) e Pimenta (2002).

Em relação à formação inicial de professores, Diniz-Pereira (1999) questiona os modelos e espaços de formação em que se deram os estágios supervisionados e a articulação dos espaços e dos conhecimentos teóricos trabalhados ao longo do curso.

Portanto, torna-se necessário "[...] trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria que na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação" (Imbernón, 2010, p. 32), gerando a capacidade de o professor ter conhecimento pedagógico por meio da prática educativa, desenvolvendo um trabalho conjunto para transformar essa prática.

> Desse modo, a pedagogia, ciência que tem a prática social da educação como objeto de investigação e de exercício profissional – na qual se inclui a docência, embora nele se inclua outras atividades de educar – não tem sido tematizada nos cursos de formação de pedagogos (Pimenta, 2002, p. 21).

Ao longo do curso, todas as disciplinas devem ser pensadas para um trabalho articulado com o Estágio Curricular supervisionado, e a partir de sua especificidade, contribuir com a reflexão sobre as questões práticas, não de forma fragmentada, mas com base em uma prática interdisciplinar e coletiva.

Portanto, a articulação teoria-prática é fundamental durante todo o curso, principalmente no desenvolvimento do estágio supervisionado, como componente curricular obrigatório na formação de professores. É o momento em que os alunos têm a oportunidade de, a partir da aproximação com a prática dos professores das escolas, compreenderem a dinâmica da sala de aula e de toda a escola. O Estágio constitui-se, assim, espaço importante para a aproximação entre a Universidade e a Escola de Educação Básica.

4 PERSPECTIVAS DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO (PPT)

Como produto técnico tecnológico será construído um curso de formação, na plataforma Eskada para egressos do Curso de Pedagogia, professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica.

Os Cursos Abertos a Distância na plataforma Eskada são iniciativas da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) para proporcionar acesso livre aos conhecimentos produzidos pelo meio acadêmico. Os cursos abertos possuem uma proposta de metodologia flexível, que permite a você estudar onde estiver, a qualquer hora e por meio das mais variadas tecnologias. Por meio do cadastro, você poderá acessar a plataforma Eskada, conforme sua conveniência e realizar os cursos que achar interessante para complementar sua formação profissional ou ampliar seus conhecimentos em outras áreas.

Nome do curso: **A PESQUISA NA SALA DE AULA**

Modalidade: a Distância

Carga horária: 60 horas

Duração: flexível, sem calendário predefinido

Entidade promotora: Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Desenvolvimento: Núcleo de Tecnologias para Educação – UEMAnet

Professora responsável: Lourdes Maria de Oliveira Paula Mota

Setor Responsável: Design Educacional (DE)

Público alvo: Professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental do setor público e privado, estudantes de Pedagogia e demais licenciaturas.

Objetivo Geral: Contribuir para a formação do professor a partir de estratégias metodológicas para a prática da pesquisa na sala de aula.

Estrutura Curricular

Módulo I: Introdução a Metodologia para a pesquisa científica
Módulo II: Metodologia de Ensino aplicada à pesquisa na sala de aula
Módulo III: Escrita e comunicação científica

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco desta pesquisa é analisar a utilização da pesquisa no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia EaD da UEMA. Realizamos a parte da pesquisa bibliográfica para fundamentar a análise do objeto estudado e parte da pesquisa documental do projeto pedagógico do curso - PPC. A partir da pesquisa documental do PPC, destacamos algumas considerações a seguir.

A UEMA, pioneira com a EaD no estado do Maranhão, tem contribuído de maneira significativa com a formação em licenciaturas, bacharelado, tecnólogos, além de pós-graduações *lato senso* na modalidade a distância. No ano de 2000 a Resolução no 239/2000 – CONSUN/UEMA criou o Núcleo de Educação a Distância -NEAD, com a responsabilidade pela concepção, difusão, gestão e avaliação de projetos em Educação a Distância. Em maio de 2008, em função de um reposicionamento estratégico, inaugurou-se um novo ciclo para a educação a distância na UEMA que culminou com a transformação do NEAD em um Núcleo de Tecnologias para Educação - UEMANET.

O Curso de Pedagogia teve seu início autorizado pela Resolução Nº 883/2009 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – UEMA em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB, com uma matrícula inicial de 1243 alunos, em 29 polos. Até o momento atual o Curso teve as ofertas 2014, 2017, 2019, 2020 e ainda em andamento as ofertas 2022 e 2023, tendo formado mais de 3.000 alunos, sendo mediado pelo UEMANET.

Segundo as Normas Gerais do Ensino de Graduação, aprovadas pela Resolução no 1045/2012 - CEPE/UEMA, 19 de dezembro de 2012, seção 11, Art. 13. O estágio é ato educativo supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho produtivo, para estudantes regularmente matriculados, como parte do projeto pedagógico de cada curso de graduação, objetivando o desenvolvimento acadêmico do cidadão, visando à vida para o trabalho.

O Estágio Curricular Supervisionado faz parte do núcleo específico do curso e está organizado em três disciplinas: Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil, Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Estágio Curricular em Áreas Específicas, todas com 135 (cento e trinta e cinco) horas, ofertadas no sexto, sétimo e oitavo períodos, perfazendo um total de 405 (quatrocentas e cinco) horas.

Nesse contexto, destacamos a necessidade de intensificar a pesquisa documental da legislação pertinente ao Estágio Curricular Supervisionado, do projeto pedagógico do curso e dos relatórios do Estágio Curricular Supervisionado.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1988.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2012.** Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2021. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acessado em: 23 out. 2023.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E.D.A. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013

MINAYO, C. S. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos caminhos e perspectivas.** São Paulo: Editora Cortez, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

O ENSINO DE LITERATURA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: A INVESTIGAÇÃO DO ESTADO DA ARTE

Aretusa Pontes Nascimento
aretletras@gmail.com

Ana Patrícia Sá Martins
apsm121285@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui um recorte da pesquisa em andamento, desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), sobre o ensino de literatura indígena nos livros didáticos de Língua Portuguesa, e objetiva tecer um Estado da Arte a respeito das produções acadêmicas, disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), referentes ao período de 2010 a 2024, para a identificação dos direcionamentos desses trabalhos nas investigações sobre a referida temática.

As reflexões deste trabalho são motivadas por uma rede multifatorial de processos que atravessam a educação e a formação das autoras deste estudo. Somos professoras licenciadas na área de Letras, atuamos nas redes públicas da Educação Básica e da Educação Superior no estado do Maranhão há mais de quinze anos e participamos do grupo de pesquisa Multiletramentos do Ensino de Língua Portuguesa (MELP/CNPq). Esse tempo de experiência demonstrou uma percepção sobre a lacuna quanto à literatura indígena nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Percebemos a necessidade de se ampliar a discussão sobre um ensino de literatura que reflita sobre o cânone literário e possibilite aos estudantes conhecer as obras de outros/as autores/as, além de questionar uma educação que privilegia autorias em detrimento de outras vozes e que amplia as desigualdades reforçadas pelo próprio espaço escolar.

Ao pensar em uma educação antirracista, podemos refletir como maranhenses sobre os dados do Censo IBGE/2022, que destacam o Maranhão como terceiro estado do Nordeste com a maior população indígena. Diante disso, entendemos que somente ler essa informação individualmente não é suficiente, mas promover discussões aprofundadas sobre a situação atual dos povos originários em nosso estado, como as relacionadas aos conflitos fundiários, ocasionando a invasão de territórios, a morte de dezenas de indígenas e outros crimes; portanto, justifica-se essa investigação, pois falar,

ler e pensar sobre literatura indígena é abordar histórias de resistência e de culturas, no plural.

A partir disso, propomos a seguinte questão: Quais as temáticas e as problematizações mais relevantes das investigações acadêmicas disponibilizadas na BDTD (2010 a 2024)? Como a investigação das pesquisas acadêmicas sobre a temática mencionada pode nos possibilitar compreendermos os trabalhos acadêmicos, assim como orientar nosso percurso metodológico de pesquisa?

2 METODOLOGIA

Este estudo consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que buscamos observar questões particulares e significativas, por meio da interpretação de dados obtidos durante a investigação do objeto de estudo. A compreensão das relações sociais, dos valores e das representações, explorando significados, perspectivas e contextos sociais subjacentes, conforme Minayo (2014), consiste em aspectos-chave da pesquisa qualitativa.

A pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação se caracteriza como do tipo documental, tendo como *corpus* os livros didáticos de Língua Portuguesa, adotados na rede pública municipal de São José de Ribamar- MA, da Coleção "Português Linguagens", referente ao último quadriênio (2024-2028). Nesse recorte, abordaremos os principais resultados correspondentes ao levantamento da literatura acadêmica disponibilizada na BDTD, que se configura como a primeira etapa da pesquisa.

O percurso da investigação dos dados é orientado pela perspectiva da Análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), que estrutura sua técnica através das seguintes etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação.

A identificação e a seleção de trabalhos na plataforma da BDTD ocorreram durante os meses de abril e maio de 2024, tendo como definição de busca pelas publicações, o período relacionado aos anos de 2010 a 2024. Em função da quantidade de trabalhos disponíveis nesse banco de dados, escolhemos os seguintes descritores como parâmetros para as buscas:

- Palavras-chave: Literatura indígena AND ensino AND PNLD AND livro didático;
- Ano de Publicação: 2010 a 2024;
- Áreas de Concentração: Educação; Letras; Literatura.

Na plataforma da BDTD são liberados o acesso aos resumos das dissertações e teses e ao link para análise dos trabalhos em sua integralidade. Dessa forma, para a sistematização das produções, além da observação inicial

do título, foram lidos os resumos. Baseados nessa investigação, selecionamos somente os estudos que abordavam os livros didáticos, a literatura indígena e o ensino de Língua Portuguesa. Os assuntos abordados nas pesquisas lidas estão descritos na Tabela a seguir.

Tabela 1 – Assuntos das publicações identificadas no banco de dados da BDTD.

Ensino de literatura indígena nos livros didáticos de Língua Portuguesa	**5**
Ensino de literatura indígena nos livros paradidáticos	3
Ensino de Arte e as narrativas indígenas	1
Ensino de História e a representação dos indígenas nos livros	2
Outros	6
Total	17

Fonte: Elaborado pela autora com base no trabalho de Martins (2020).

A definição de categorias constitui-se primordial para a identificação das teses e das dissertações relacionadas à temática da nossa pesquisa, assim como verificar os estudos envolvendo outros componentes curriculares, a abordagem nos livros paradidáticos, as práticas educativas em escolas indígenas e outros temas relevantes para a educação, que se aproximam da temática investigada e são identificadas no processo de busca na plataforma.

Especificamos no Quadro 1 as teses e as dissertações relacionadas à temática da nossa pesquisa. A catalogação das produções destaca informações quanto ao autor, ano de publicação, gênero e título.

Quadro 1 - Trabalhos da plataforma BDTD que investigam a literatura indígena no ensino de Língua Portuguesa de 2010 a 2024.

AUTOR/ANO	**GÊNERO/TÍTULO**
Fernanda Alves da Silva Oliveira (2015)	Dissertação: Entre a realidade e o imaginário: as representações de indígenas na sala de aula e nos livros didáticos
Lorena Faria de Souza (2015)	Dissertação: Literatura negra e indígena no letramento literário: um estudo sobre a identidade leitora de alunos do ensino fundamental II

Flávia Cristina Bandeca Biazetto (2017)	Tese: As confluências das tradições literárias escritas e orais nos livros didáticos: um estudo das representações das literaturas africanas, afro-brasileira e indígenas nos materiais do Programa Nacional do Livro Didático 2014
Ana Paula dos Santos de Sá (2019)	Tese: A descolonização da educação literária no Brasil: das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNLD 2015
Ana Paula da Silva Pinheiro (2023)	Dissertação: Análise sobre a presença da temática étnico-racial em materiais didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica do Distrito Federal

Fonte: Elaborado pela autora com base no trabalho de Martins (2020).

As informações sobre as produções, que são de relevância para o estudo do tema investigado, foram estruturadas no Quadro 1, a fim de se observar e apreender o que tem sido apresentado a respeito da temática e as possibilidades de desenvolvimento de investigações sobre o que ainda não foi pesquisado.

3 MARCOS TEÓRICOS

A relevância dos estudos sobre a literatura indígena encontra-se no fato de que a construção de práticas pedagógicas emancipadoras nos espaços escolares pode incentivar o olhar para o outro, assim como a reflexão sobre o reconhecimento dos povos originários e de suas histórias de resistência construídas.

Os estudos de Santos (2009), Krenak (2019), Graúna (2011), Quijano (2005), Werá (2017) e Munduruku (2017) propõem uma abordagem epistemológica que valoriza os conhecimentos e as perspectivas das comunidades historicamente marginalizadas.

A categoria central "ensino de literatura indígena nos livros didáticos (LD) de Língua Portuguesa", estabelecida na pesquisa "estado da arte", revela uma quantidade limitada de trabalhos na plataforma BDTD, demonstrando a necessidade da ampliação dos estudos sobre a referida temática.

Dos cinco trabalhos selecionados, destacamos que na análise da coleção "Vontade de saber Português", Oliveira (2015) esclarece que apesar de a coleção possuir quatro volumes, apenas o livro do 7º ano trata da questão indígena e somente em uma das seis unidades. Mesmo com as limitações apontadas pela

autora, ressalta-se a escolha de textos e o destaque dado à literatura indígena como instrumento para a compreensão da diversidade cultural no Brasil, através dos textos de Daniel Munduruku e Gersem dos Santos Luciano. Sobre a abordagem no material didático, Oliveira (2015) ressalta que:

> Infelizmente, a temática indígena não foi esboçada nos outros volumes da coleção Vontade de Saber Português. Certamente, isso não ocorre devido à dificuldade de se encontrar textos e literatura indígena, pois existe uma produção relativamente grande de indígenas no Brasil que apreciam a arte literária e a escrita acadêmica (Oliveira, 2015, p. 130).

A partir da análise dos trabalhos selecionados, definimos outra categoria intitulada "(in)visibilização da cultura indígena no ensino de Língua Portuguesa". Sobre essa categoria, o pesquisador Edson Kayapó (2019, p.58) comenta que nas escolas e nos currículos ainda há um espaço de silenciamento desses povos, relegando suas culturas e sua representação a uma folclorização ou associando-os a um passado distante, inclusive em alguns livros há uma referência apenas ao período colonial.

A ausência da literatura indígena nos LD também reforça esse processo de invisibilização da cultura e da história dos povos indígenas, pois é a partir da escrita e da percepção dos escritores indígenas que podemos promover um ensino pela defesa da pluralidade étnico-cultural dos indígenas.

Os autores do pensamento decolonial propõem um questionamento das marcas coloniais na formação histórica e uma vertente educativa propositiva a partir do reconhecimento da diversalidade do pensamento e do saber. Em seus estudos, Santos (2009, p.37) afirma que há uma estratégia de apagamento social e cultural que ameaça os espaços e as vidas, cuja intenção é a de fortalecer as distâncias e perpetuar as relações entre colonizador e subordinado.

Entendemos que as escolas, bem como outros espaços, devem promover a construção de um ensino decolonial de modo que os saberes, as histórias, os modos de ser e de se perceber sejam valorizados de forma plural e não hierarquizada.

4 PERSPECTIVAS DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO (PPT)

Com base nos resultados da investigação feita nos livros didáticos, estamos considerando oportunizar como Produto Técnico Tecnológico (PPT) um curso de formação como proposta pedagógica para o ensino de literatura indígena, disponibilizado em uma plataforma on-line. Entendemos que o nosso trabalho propõe analisar uma temática de relevância social e cultural no espaço pedagógico escolar, relacionado não apenas ao município de São José de Ribamar- MA, mas ainda a outros municípios que adotam ou não os livros didáticos de Língua Portuguesa selecionados para a investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente o processo de compreensão do ensino através dos LD ainda continua sendo o foco de diversas investigações e quando abordamos as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a exemplo da Lei nº 11.645/08, percebemos o quanto a legislação precisa ser efetivada nesses materiais, que apesar de todas as dificuldades envolvendo o acesso nas escolas ou diante de críticas quanto à superficialidade dos livros, ainda continuam sendo o instrumento pedagógico mais utilizado no ensino não apenas de Língua Portuguesa, como nos demais componentes curriculares.

Ressaltamos que o ensino de literatura indígena não deve estar vinculado apenas à presença desse tema no livro didático, afinal, conforme as produções selecionadas na BDTD, há consideráveis ausências dessa literatura nos materiais. Portanto, vale destacar a necessidade da formação continuada aos docentes, para que atuem com criticidade na seleção dos livros indicados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), observando as escolhas dos autores, como também se apropriem de conhecimentos teóricos e práticos para a promoção de uma educação que valorize outras vozes e histórias.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

KAYAPÓ, E. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Educação em rede**.v.7. Rio de Janeiro: Sesc, 2019. p. 56-80.

MARTINS, A. P. S. **Processos de (trans) formação de futuros professores e a construção de letramentos didático- digitais**, 2020. Tese (Doutorado em linguística aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed.
São Paulo: Hucitec, 2014.

OLIVEIRA, F. A. da S. **Entre a realidade e o imaginário**: as representações de indígenas na sala de aula e nos livros didáticos. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, GO, 2015.

SANTOS, B. de S.; MENESES. M. P. [org.]. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E METODOLOGIAS ATIVAS: UMA PROPOSIÇÃO PARA AS AULAS DE MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO

Débora Rodrigues de Azevedo
rodriguesazevedo.debora@gmail.com

Sannya Fernanda Nunes Rodrigues
rodriguessannya@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Para exercer a cidadania é indispensável saber expressar ideias, pensamentos, fazer interpretações e análises de informações, comparações, bem como inferências lógicas sobre dados e estimativas, por exemplo. Assim, a Matemática desempenha um papel fundamental na constituição da sociedade moderna, uma vez que o domínio de seus conceitos, tecnologias e procedimentos colabora diretamente para a formação de cidadãos conscientes e atuantes.

A busca por profissionais autônomos, críticos e criativos torna-se cada vez mais evidente na sociedade atual e a Matemática por meio de "[...] metodologias que enfatizem a construção de estratégias, a comprovação e justificativa de resultados, a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e a autonomia advinda da confiança na própria capacidade de enfrentar desafios" (Brasil, 1998, p. 27), desempenha um importante papel nessa construção.

A temática escolhida se deve a uma experiência pessoal vivenciada durante o curso de graduação em Matemática Licenciatura, ao participar do estágio curricular em uma escola da rede pública do estado do Maranhão. Nas aulas de Matemática, em turmas do ensino médio, observou-se a dificuldade dos estudantes em interpretar de maneira adequada as informações presentes em situações-problema contextualizadas, a pouca receptividade aos conceitos e conteúdos da disciplina, bem como dificuldades de aprendizagem que notoriamente não deveriam mais existir naquela fase de ensino. Tal experiência nos levou a pensar sobre o que nos possibilitaria ajudar estudantes em situações parecidas. Essa percepção não foi um fato isolado, uma vez que os índices demonstrados pelo Ideb1 2021, que obteve suas informações a partir do SAEB 2021, corroboram com o que foi observado.

Segundo a avaliação do Saeb2 2021, apenas 5% dos estudantes de 3º e 4º anos do Ensino Médio de escolas da rede pública apresentam uma

aprendizagem adequada na disciplina de Matemática. Em 2019, esse índice foi de 7%. O que demonstra o baixo domínio das habilidades básicas que os estudantes devem possuir na educação básica. Diante desse cenário, podemos observar a urgente necessidade de se repensar a prática pedagógica nas aulas de matemática. Dessa maneira, percebemos a importância de oferta de cursos de formação continuada de professores de Matemática que abordem metodologias que estimulem os estudantes a pensar de forma mais autônoma e participativa e que seja capaz de aproximá-los da Matemática presente em sua realidade cotidiana de forma reflexiva e crítica.

Nesta pesquisa, buscamos refletir e discutir de maneira colaborativa com os docentes do ensino médio sobre aulas de Matemática que contribuam para a formação de estudantes participativos e autônomos, capazes de diálogos, discussões e criticidade, tendo como principais ferramentas as Metodologias Ativas Aprendizagem Baseada em Equipes e Resolução de Problemas. Este trabalho se trata de um recorte de uma pesquisa de mestrado que está em andamento. Nossa proposta parte da formação de professores e se apoia sobre a pergunta: Como a Aprendizagem Baseada em Equipes aliada à Resolução de Problemas pode contribuir com a ressignificação da prática docente de Professores de Matemática nas aulas do ensino médio? Desejamos contribuir com as discussões acerca da ressignificação da prática docente, ou seja, quais as possibilidades de contribuição para a renovação dessa prática a partir do planejamento de aulas de matemática embasadas nos pressupostos das metodologias ativas?

Em resposta a essa problemática, trazemos como objetivo geral: analisar como uma formação proposta a partir das metodologias ativas Aprendizagem Baseada em Equipes e Resolução de Problemas pode impactar na prática docente dos professores de Matemática do ensino médio. A partir do objetivo geral apresentado, temos como objetivos específicos: reconhecer qual concepção os professores de matemática do ensino médio trazem acerca das metodologias ativas e seus possíveis impactos para a prática docente; identificar as concepções e pressupostos teórico-metodológicos das metodologias ativas nas aulas de Matemática no ensino médio; identificar os possíveis impactos dos pressupostos teórico-metodológicos das metodologias ativas Aprendizagem Baseada em Equipes e Resolução de Problemas na prática docente dos professores de Matemática no ensino médio; e propor um produto educacional a partir da conjunção das metodologias ativas Aprendizagem Baseada em Equipes e Resolução de Problemas para a formação de professores de Matemática do ensino médio.

2 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa de campo, por entender que este caminho metodológico apresenta características importantes

para a realização e aprofundamento das análises das relações e dos significados estudados nesta proposta e por não mensurar dados estatísticos. No entanto, de maneira geral, se trata de uma pesquisa-intervenção por trazer a proposição de contribuir por meio de "[...] investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências [...] destinadas a produzir avanços e melhorias nos processos de aprendizagem dos sujeitos que dela participam" (Damiani, et al., 2013, p.58).

Nossa pesquisa qualitativa, do tipo intervenção, se dará por meio das seguintes etapas: 1) pesquisa bibliográfica e documental acerca das Metodologias Ativas, em específico as metodologias Aprendizagem Baseada em Equipes e Resolução de Problemas no ensino da Matemática no ensino médio, 2) momentos de reflexão e discussão com os professores de matemática por meio de dois encontros formativos, onde haverá o diagnóstico, planejamento, ação, acompanhamento, análise e conclusão e, por fim, a execução do Produto Educacional, que tratará de um curso de formação para professores de matemática a partir dos pressupostos teórico-metodológicos das Metodologias Ativas, propondo a junção da Aprendizagem Baseada em Equipes e a Resolução de Problemas, por meio do Método de Polya.

Esta pesquisa se encontra na primeira fase da coleta de dados que ocorreu por meio de um primeiro encontro formativo com os professores de matemática do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de ensino do Maranhão, com duração de oito horas. Antes do primeiro encontro, tivemos contato com os professores da escola por meio de grupo criado no aplicativo *Whatsapp*, onde foi apresentada a pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em seguida, foi enviado um questionário *Google Forms* de sondagem diagnóstica, que foi respondido pelos professores e onde abordamos o tema Metodologias Ativas nas aulas de Matemática, destacando as metodologias Aprendizagem Baseada em Equipes e a Resolução de Problemas. Para estudo prévio, foi enviado aos professores dois textos breves sobre as metodologias Aprendizagem Baseada em Equipes e Resolução de Problemas.

Nesse encontro, além das discussões teórico-metodológicas, tivemos um momento de vivência onde foi possível a prática da Aprendizagem Baseada em Equipes aliada à Resolução de problemas, além do planejamento colaborativo de uma aula de matemática para o ensino médio a partir das metodologias estudadas. A partir desse planejamento, os professores aplicarão a aula planejada em turmas do 1º e 2º ano do ensino médio e, num segundo encontro, farão um relato de experiência acerca do uso das duas metodologias em sala de aula, além de responderem a um segundo questionário avaliativo.

3 METODOLOGIAS ATIVAS E A PRÁTICA DOCENTE

As Metodologias Ativas têm desafiado o tradicionalismo do ensino, trazendo à tona a necessidade de uma abordagem mais holística e interativa;

representam uma abordagem pedagógica inovadora que valoriza a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Elas têm o potencial de transformar a maneira como aprendemos e ensinamos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e reflexiva. Nem sempre esse processo de transformação e mudança de paradigma é bem aceito, nem pelo estudante nem pelo professor, afinal não é fácil colocar-se em movimento de transformação e ressignificação. Para Diesel, Baldez e Martins (2017), não é simples realizar essa mudança, uma vez que qualquer caminho metodológico de ensino e de aprendizagem surge a partir da concepção de como o sujeito aprende. Diante disso, é necessário refletir sobre as possibilidades de ressignificação da prática docente, corroborando com o que esta pesquisa almeja discutir.

A inquietação que motivou e motiva a discussão aqui levantada, passa pela necessidade de mudança de paradigma nas aulas de Matemática: que estudantes formamos? Que estudantes queremos formar? Qual o papel da educação na sociedade contemporânea? Que tipo de sociedade queremos ajudar a construir?

> Teóricos como Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999), entre outros, enfatizam, há muito tempo, a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele. (Moran, 2015, p. 18).

Entendemos a citação de Moran como um convite a um ensino e aprendizagem significativa em um processo dinâmico e contínuo, permeado pela interação do estudante com os conhecimentos prévios e o contexto real no qual está inserido. Uma vez que acreditamos que a transposição da Matemática propedêutica, tradicionalmente arbitrária, para uma abordagem mais contextualizada e interativa é fundamental para tornar a aprendizagem mais ativa.

> Aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe. O professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem. (Dewey, 1979a, p.43).

Nesse sentido, as Metodologias Ativas se tornam importantes para proporcionar ao estudante a oportunidade de ser protagonista de sua própria aprendizagem. Ao invés de simplesmente memorizar equações e reproduzir informações, os estudantes são estimulados a compreender os fenômenos naturais, tecnológicos e sociais de forma mais profunda e crítica. Nos apoiamos no conceito estabelecido por Filatro e Cavalcanti, quando afirmam que

> As metodologias ativas são **estratégias, técnicas, abordagens e perspectivas de aprendizagem individual e colaborativa**, **que envolvem e engajam os estudantes no desenvolvimento de projetos e/ou atividades práticas**.

> Nos contextos em que são adotadas, o aprendiz é visto como um sujeito ativo, que deve participar de forma intensa de seu processo de aprendizagem (mediado ou não por tecnologias), enquanto reflete sobre aquilo que está fazendo. (Filatro; Cavalcanti, 2018, p.12, grifo nosso).

Quando nós, professores, nos dispomos a um olhar diferente sobre a prática pedagógica, a reflexão passa a permear nossas ações e intenções, gerando mudanças, ou seja, há a ação-reflexão-ação proposta por Paulo Freire. Acreditamos que as Metodologias Ativas têm um grande potencial de melhoramento significativo na aprendizagem matemática na educação básica, pois oferecem "uma "contínua reconstrução da experiência" (Dewey, 1989) na prática docente. O caminho pedagógico e estratégico adotado por mim, enquanto professora de Matemática, está atento às necessidades dos estudantes que eu encontro em sala de aula? Que idealização eu faço, enquanto professora, das aulas de Matemática? Quais os meios posso utilizar na busca por essa ideal? Não é a pretensão da perfeição que conotamos aqui, mas a pretensão de uma contínua melhoria na prática pedagógica que geram, consequentemente, uma constante melhoria na forma como o aluno aprende.

Nesta pesquisa, destacamos duas metodologias ativas como proposta pedagógica para ensinar matemática no ensino médio:

I. Aprendizagem Baseada em Equipes, também conhecida como TBL- *Team Based Learning*, que foi desenvolvida pelo professor da Universidade de Oklahoma**,** Larry Michaelsen**,** em 1970, incentiva a construção do conhecimento de forma colaborativa. Michaelsen, ao se deparar com turmas numerosas, pensou em como melhorar a aprendizagem dos estudantes. Assim, distribuiu os estudantes em pequenos grupos, promovendo a responsabilidade pela própria aprendizagem e pela aprendizagem dos colegas de grupo (Michaelsen,). A Aprendizagem Baseada em Equipes busca a melhoria da aprendizagem e estimula o estudante a aprender de forma colaborativa, por meio de estudo prévio do conteúdo antes da aula e da resolução, em sala de aula, de um teste garantidor acerca do que foi estudado em casa, de forma individual e posterior resolução do mesmo teste em grupo, de forma que os estudantes possam perceber as diferenças entre a experiência pessoal e a experiência colaborativa ao realizar o mesmo teste. Além dessas fases da aplicação da metodologia, preparo e garantia do preparo, há também a aplicação do conceito e a avaliação, conforme ilustra a imagem abaixo.

Fonte: Autora, baseada em Michaelsen, 2012.

Na metodologia de Aprendizagem Baseada em Equipes, o papel do professor transforma-se significativamente, deixando de ser a figura central e único detentor do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. O docente assume a função de mediador, facilitando o processo de construção do conhecimento pelos estudantes.

II. Resolução de Problemas: a metodologia Resolução de Problemas passou a ter maior notoriedade a partir dos estudos desenvolvidos por George Polya em seu livro *How to solve it* (1945), que chegou ao Brasil em 1977 com o título "A arte de resolver problemas", sendo depois objeto de pesquisa de vários estudiosos. Para o autor, ter um problema significa implementar meios para atingir um objetivo claro, mas que não é atingido facilmente. Nesse processo, propõe-se passos importantes para a resolução estratégica de um problema:

> Primeiro temos de compreender o problema, temos de perceber claramente o que é necessário. Segundo, temos de ver como

> os diversos itens estão interrelacionados, como a incógnita está ligada aos dados, para termos a ideia de resolução, para estabelecermos um plano. Terceiro, executamos o nosso plano. Quarto, fazemos um retrospecto da resolução completa, revendo-a e discutindo- a. (Polya, 2006, p.3-4)

Apesar de Polya apresentar quatro passos importantes na metodologia Resolução de Problemas, é imprescindível ressaltar que não se trata de aplicar uma 'receita', uma vez que o autor mantinha a sua atenção voltada para o desenvolvimento das habilidades dos alunos em resolver problemas. No entanto, para que essas habilidades sejam desenvolvidas nos alunos é necessário, antes, que os professores desejem e aprendam a resolver problemas.

Nesta pesquisa, propomos a junção das metodologias Aprendizagem baseada em equipes, e Resolução de problemas, de modo que a nas fases 2 e 3 da Aprendizagem Baseada em Equipes, no teste em grupo, os alunos sejam orientados a discutir as soluções das questões propostas a partir das fases da resolução de problemas, seguindo o método de Polya: compreender o problema, estabelecer um plano, executar o plano e o retrospecto do problema.

4 PERSPECTIVAS DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO (PPT)

Como Produto Educacional propomos a oferta de um curso de formação continuada para Professores com a temática das Metodologias Ativas nas aulas de Matemática no ensino médio, propondo a Aprendizagem Baseada em Equipes aliada à Resolução de Problemas. Este curso será ofertado na Plataforma *Eskada*, que é uma plataforma de cursos abertos, na modalidade à distância, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Para a sua construção, realizaremos 2 encontros formativos com os professores de Matemática do ensino médio de uma escola da rede pública do estado do Maranhão, destes foi realizado o primeiro encontro.

Para um diagnóstico inicial, os professores foram consultados via questionário *Google Forms*, que foi um instrumento para realizar um levantamento acerca das percepções que os professores trazem acerca das Metodologias Ativas nas aulas de Matemática, sobremaneira sobre a Aprendizagem Baseada em Equipes e a Resolução de Problemas. Além disso, no primeiro encontro formativo houve a discussão do tema, além de construção colaborativa dos professores reunidos em grupo de um planejamento de aula com o uso das metodologias propostas e posterior execução deste plano de aula em turmas do 1º e 2º anos do ensino médio. Após a coleta e tratamento dos dados obtidos a partir desses momentos, será construído o projeto do curso de formação.

O objetivo do curso de Formação Continuada é oportunizar o conhecimento e futura aplicação das Metodologias Ativas como possível

caminho metodológico na construção de um caminho de ressignificação da prática dos professores de matemática nas aulas do ensino médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As etapas desta pesquisa realizadas até aqui foram a pesquisa bibliográfica, estando esta em fase de ampliação para uma melhor consolidação da escrita teórica da dissertação. A primeira fase de sondagem, observação e discussão das temáticas propostas, ocorreu por meio de um encontro formativo com os professores de matemática do Ensino Médio, em uma escola da rede estadual de ensino do Maranhão. Desse encontro formativo pudemos colher a devolutiva dos professores que se mostraram bastante receptivos, demonstrando interesse na temática das Metodologias Ativas, além disso, se dispuseram a contribuir com essa pesquisa, por meio da aplicação do plano de aula elaborado no encontro formativo. Um segundo encontro formativo, com o intuito de relato de experiência está previsto para a primeira semana do mês de dezembro de 2024.

Os dados coletados da pesquisa de campo serão relatados e discutidos no texto da dissertação. Eles contribuirão para a elaboração e execução do projeto do produto técnico-tecnológico.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo. Edições 70, 2011.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática/**Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CAVALCANTI, Carolina Costa; FILATRO, Andrea. **Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, **2018**

DAMIANI, M. F., ROCHEFORT, R. S., CASTRO, R. F. de, DARIZ, M. R., & PINHEIRO, S. S. (1). **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica.** Cadernos De Educação, (45), 57-67. Disponível em: https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3822. Acesso em: 28 de dez. 2023

DEWEY, John. **Democracia e Educação. Introdução à Filosofia da Educação**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo. Paz e terra, 2002

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28 ed., Petrópolis. Vozes, 2009.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015

PARMELEE, D. X.; MICHAELSEN, L.K.; COOK, S.; HUDES, P.D. **Team-based learning: a practical guide:** AMEE guide no. 65. Medical Teacher, v. 34, n. 5, 2012.

MICHAELSEN, L. K.; DAVIDSON, N., MAJOR, C. H. **Team-Based Learning practices and principles in coparison with cooperative learning and problem-based learning**. Journal on Excellence in College Teaching, v. 25, n. 3 e 4, p. 57-84, 2014.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA FINS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FORMAÇÃO E PRÁTICAS NA REDE MUNICIPAL DE SANTA LUZIA – MA

Marcelina Marlir Ferreira Palhano
marlir.palhano@gmail.com

Sannya Fernanda Nunes Rodrigues
rodriguessannya@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm desenvolvido um papel crescente na sociedade, especialmente no contexto educacional. No entanto, à medida que surge a necessidade de compreender e manusear essas tecnologias, muitos educadores enfrentam inúmeros desafios na assimilação e utilização desses recursos como possibilidades para aprimorar suas abordagens educativas. Diante da existência dessa realidade, reconhecemos a magnitude de uma investigação que transite nesse cenário com o intuito de compreender essas dificuldades existentes na prática docente.

Este trabalho sobre o uso das tecnologias digitais para fins pedagógicos na educação básica: formação e práticas na rede municipal de Santa Luzia – MA, é caracterizado como recorte de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, ainda em andamento, se propõe a fornecer subsídios importantes para reflexões relacionadas à importância dos processos formativos dos docentes no que se refere a utilização das tecnologias no âmbito educacional. A partir dessa análise, o trabalho tem a finalidade de abordar o desenvolvimento de estratégias que motivem a construção de conhecimentos dos/as docentes relacionados a utilização dessas tecnologias em suas práticas, possibilitando maior compreensão desses instrumentos na rotina professoral.

Desse modo, compreendemos que o desempenho dos docentes não pode ser atribuído unicamente à sua responsabilidade individual; ao contrário, é influenciado por diversos fatores, tanto internos quanto externos, relacionados ao cotidiano escolar. Ao trazer essas reflexões em evidência, permitimos que as experiências, interações e desafios dos docentes sejam expressos. Isso pode contribuir para que medidas e propostas sejam estruturadas no sentido de subsidiar processos formativos na ação docente, visando a uma maior interação do/a professor/a com o mundo tecnológico.

Nesse sentido, a construção de saberes sobre o uso das tecnologias no contexto educacional representa uma oportunidade para reforçar o conceito

de educação continuada, promovendo inovações e transformações no campo do ensino.

No âmbito científico, a presente pesquisa busca uma aproximação com o repertório epistemológico, ontológico e técnico. Isso ocorre porque a criação de um produto que facilite a concretização da proposta em destaque tem o potencial de aprofundar as discussões sobre o uso das tecnologias digitais na educação básica, bem como os processos formativos e práticos direcionados aos docentes da rede municipal de Santa Luzia, no estado do Maranhão.

Nesta direção, a pesquisa parte da seguinte problemática: quais são as dificuldades enfrentadas pelos docentes da educação básica ao utilizar como recursos pedagógicos as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em suas práticas? Com o propósito de responder o problema de pesquisa, foi sistematizado como objetivo geral: Contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos docentes da educação básica, impulsionando o uso eficaz das tecnologias digitais como instrumento de ensino, a fim de potencializar a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas. Para tanto, elegemos como objetivos específicos: identificar as principais concepções dos professores em relação ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC); examinar de que maneira os meios e recursos tecnológicos são incorporados nas práticas pedagógicas dos professores; Intervir nas dificuldades tecnológicas que afetam a prática pedagógica dos/as docentes.

2 METODOLOGIA

Aos processos metodológicos adotados no percurso de pesquisa, optou-se em percorrer uma abordagem de natureza qualitativa, com o intuito de analisar as dificuldades enfrentadas pelos docentes da educação básica ao utilizar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em suas práticas educativas.

Nesta direção, Minayo (2001) endossa que a pesquisa qualitativa traz uma possibilidade de investigação no campo das ciências sociais, busca a compreensão de processos e fenômenos, que não podem ser quantificados ou manifestados por cálculos matemáticos, porém interpretados, compreendidos partindo de uma diversidade de significados e relações no contexto da pesquisa.

Nesta fase, será necessário o contato direto com o objeto de estudo, numa relação em que a pesquisadora vai a campo, sem grandes certezas, mas com hipóteses que serão (in)validadas. Partindo desse pressuposto, adotamos a pesquisa de intervenção, como método para exploração do problema investigado.

O contexto empírico da pesquisa será desenvolvido em escolas da rede municipal de Santa Luzia – MA. Nesse caminhar, quanto à técnica para a coleta de dados, escolheremos o questionário semiestruturado com perguntas

abertas, por entendermos que essa técnica permite maior flexibilidade entre pesquisador/a x sujeito, além de serem embasadas em teorias e hipóteses que estão diretamente relacionadas ao tema pesquisado. Ademais, apesar de seguir um roteiro pré-estabelecido, é comum que levantem questionamentos que não estavam previstos, permitindo maior conforto para os sujeitos manifestarem suas concepções, vivências e dificuldades. (Triviños, 1987).

Para que os dados coletados na entrevista possam ser analisados, é necessário transcrevê-los. O processo de transcrição depende da maneira como a entrevista foi realizada. Independente da forma de registro da entrevista, as manifestações dos entrevistados devem ser transcritas literalmente, com fidedignidade (Moreira, 2008).

Após a realização das entrevistas, segue a análise e discussões dos dados que de acordo com Bardin (2004), pode ser entendida como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Nesse sentido, utilizaremos a análise de conteúdo de Bardin (2004), pois possibilita tratar todo o material textual, dada a necessidade de sua leitura aprofundada, permitindo uma análise ampla dos dados obtidos e proporcionando a constituição de agrupamentos de elementos de significados próximos, possibilitando a formação de categorias mais gerais de conteúdo.

3 MARCOS TEÓRICOS

O uso das tecnologias digitais na rotina docente surge como uma alternativa de inovação das práticas educativas. Desse modo, este estudo fundamenta-se nas teorias de autores/as que discutem essa realidade tecnológica/pedagógica nos ambientes escolares.

Atualmente, as tecnologias avançam com grande intensidade, acompanhando a crescente participação da sociedade nesse meio. Esse processo também reflete na educação, que vem incorporando essas tecnologias como recursos para aprimorar os percursos de escolarização (Mercado, 2002).

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm experimentado uma expansão notável no campo educacional nos últimos anos, resultados dos impactos positivos de novos modelos de ensino. Essa abordagem estimula e envolve os alunos, encorajando-os a explorar novos caminhos de aprendizado. As novas tecnologias desempenham um papel essencial, especialmente para os nativos digitais, alunos que cresceram em um ambiente onde o acesso à internet e às redes já faz parte de sua experiência desde cedo (Palfrey, 2011).

É importante ressaltar a orientação estabelecida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo propósito é fornecer diretrizes para a elaboração dos currículos escolares. No que diz respeito ao uso dos instrumentos tecnológicos, enfatiza que esses recursos promovem uma

abordagem de ensino reflexivo, estimulando a capacidade dos alunos de pensar, criar e recriar. Haja visto que:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Dessa forma, para que essa transformação ocorra efetivamente, é essencial que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com as demandas de um ambiente escolar que busca integrar conhecimentos, promover a ética e preparar os/as alunos/as para o mundo contemporâneo.

No entendimento de Faria (2004, p.03):

> Planejar uma aula com recursos de multimeios exige preparo do ambiente tecnológico, dos materiais que serão utilizados, dos conhecimentos prévios dos alunos para manusear estes recursos, do domínio da tecnologia por parte do professor, além de seleção e adequação dos recursos à clientela e aos objetivos propostos pela disciplina.

Para que as tecnologias se efetivem como mecanismo de aprendizagem na esfera educacional, muitas coisas necessitam de ressignificação, em várias vertentes, o que pressupõe "[...] uma rediscussão de seus fundamentos em termos de desenvolvimento curricular e formação de professores, assim como a exploração de novas formas de incrementar o processo ensino-aprendizagem". (Carvalho, Kruger, Bastos, 2000, p. 15). Para os/as autores/as, há necessidade de uma formação tecnológica, tanto por parte dos docentes quanto das instituições de ensino, na ampliação das estruturas, na reelaboração curricular, na disponibilização de materiais e fomentos para que consigam formar os docentes.

Nesse sentido, conforme Silva (2005), se as escolas não promoverem o uso de recursos tecnológicos nos processos de ensino e aprendizagem para as novas gerações, estarão distantes do percurso histórico de desenvolvimento da humanidade. Isso porque, ao não proporcionar a inserção desses alunos na cibercultura e nos ciberespaços, as escolas deixam de integrá-los aos novos meios de pesquisa, exploração, apropriação e aprendizagem.

4 PERSPECTIVAS DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO (PTT)

Frente à crescente presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e ao problema identificado, a pesquisa no que se refere ao desenvolvimento do Produto Técnico Tecnológico (PTT), tem a seguinte perspectiva: criaremos uma Comunidade de Prática (CoP), que se fundamentará nas práticas, percepções, experiências e contradições dos/as educadores/as da educação básica, integrando a cientificidade e questões epistemológicas para enriquecer a formação continuada docente.

O termo Comunidade de Prática (CoP), de acordo com Etienne Wenger, é definido como: "grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão por uma determinada prática, e que aprofundam seu conhecimento e expertise nessas práticas interagindo em caráter permanente" (Wenger et alii, 2002, p.4).

Este produto visa aprimorar as práticas pedagógicas dos professores, reforçando suas concepções sobre o uso das tecnologias digitais e, assim, intensificando a formação dos/as alunos/as. Nesse contexto, os PTTs são definidos como "[...] produtos finais que trazem em sua essência o caráter autônomo de pensamento, elaborados a partir da pesquisa aplicada, com a proposta de compartilhar experiências e instrumentalizar seus pares" (Niezer et al., 2015, p. 5).

Em suma, nossa proposta tem o intuito de criar possibilidades para o desenvolvimento de novas abordagens educacionais através do tecnológico no município de Santa Luzia – MA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em andamento, este é o estágio que a pesquisa em tela se encontra. Dessa forma, a organização de atividades futuras (envio ao comitê de ética), a efetiva prática de leituras e o levantamento de referencial teórico (autores/as que embasam o objeto de pesquisa), são ações constantes neste contexto atual.

Levando em conta a importância do estudo para o ambiente educacional, o foco nestes elementos estruturantes é fundamental para impulsionar o processo de desenvolvimento epistemológico e técnico da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. Ed Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. MEC. Brasília, DF, 2017.

CARVALHO, Marilia G.; BASTOS, João A. de S. L., KRUGER, Eduardo L. de A./ **Apropriação do conhecimento tecnológico**. CEEFET-PR, 2000.

FARIA, Eliane. T. **O professor e as novas tecnologias. Ser professor**. Vozes, 2004.

MERCADO, L. P. L. **Novas tecnologias na educação**: reflexões sobre a prática. Maceió: Edufal, 2002, p. 20.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor**. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

NIEZER, T. M.; *et al*. Caracterização dos produtos desenvolvidos por um programa
de mestrado profissional na área de ensino de ciência e tecnologia. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 8, n. 3, maio/ago. 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.3895/rbect.v8n3.2084. Acesso em: 12 nov. 2022.

PALFREY, Jonh; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais.** Porto Alegre: Grupo A, 2011.

SILVA, M**. Internet na escola e inclusão. Integração das Tecnologias na Educação**: salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, p. 62-69, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. S**. Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WENGER, Etienne, MCDERMOTT, Richard e SNYDER, William M. **Cultivating Communities of Practice.** U.S.A.: Harvard University Press, 2002.

NOVOS MODELOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA IMPULSIONADOS PELA TECNOLOGIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CENTRO DE ENSINO MÉDIO JUAREZ GOMES EM BACABAL – MA

Meirelene Pereira Fróes Lima
E-mail: meirefroesuema@gmail.com

Sannya Fernanda Nunes Rodrigues
E-mail: rodriguessannya@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Os desafios na educação são inúmeros e nas últimas décadas, a formação continuada de professores tem sido um tema recorrente em estudos, principalmente considerando o crescimento exacerbado da tecnologia em todos os âmbitos da sociedade. Com os avanços tecnológicos, a formação continuada dos professores tornou-se um processo dinâmico e necessário para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

A incorporação de tecnologias no Ensino Médio permite que professores e alunos explorem métodos de ensino e aprendizagem mais interativos e eficientes. O presente trabalho tem por tema novos modelos no processo de formação continuada, dando-se ênfase aos desafios e possibilidades, quanto as suas práticas, em uma Instituição de Ensino no município de Bacabal - MA. Este projeto busca avaliar e implementar novos modelos de formação continuada para os docentes e do Centro de Ensino Médio Juarez Gomes em Bacabal - MA, considerando os desafios locais e as possibilidades oferecidas pela tecnologia.

A formação continuada de professores é essencial para atender às mudanças tecnológicas e pedagógicas da educação contemporânea (Nóvoa, 2009). No Centro de Ensino Médio Juarez Gomes, em Bacabal – MA, surge a necessidade de se investigar como o uso de novas tecnologias pode transformar o desenvolvimento profissional, gerando práticas mais eficazes e adaptáveis ao contexto. Este projeto busca analisar modelos de formação continuada que façam uso da tecnologia, abordando tanto os desafios quanto as possibilidades para promover uma educação mais dinâmica e inclusiva e desenhar uma formação que se adeque ao contexto designado para colaboração.

Justifica-se desenvolver esse tema uma vez que tem sido muito discutido no âmbito da educação, mostrando a importância que as escolas e professores precisam ter em se preparar para acolher e oferecer oportunidades para que todos consigam ter um desempenho satisfatório, ainda enquanto

relevância social, a pesquisa poderá trazer grande suporte para a comunidade escolar, tendo como foco a formação, promovendo grande experimentação da prática através de possibilidades e adaptações dos novos modelos de formação continuada.

Diante do exposto, surgiu a seguinte questão: como aplicar os novos modelos de formação continuada impulsionado pela tecnologia que gere resultados significativos? Diante desse problema serão expostos vários autores que têm se debruçado acerca da formação de professores, entre os quais esta pesquisa destaca os estudos de: Falsarella (2021), Santos et al. (2023), e os clássicos conceitos e ensinamentos de Pimenta e Lima (2009), Pimenta, (2006), e Nóvoa (2009). Ainda serão apresentados estudos recentes, isto é, dos últimos 5 anos publicados em revista brasileiras e internacionais.

Para concretizar a pesquisa elegeu-se os seguintes objetivos: analisar as contribuições da Formação continuada na interação com as novas demandas tecnológicas para contribuir com a implementação de uma formação do Centro de Ensino Médio Juarez Gomes.

2 METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa será de abordagem mista (quali-quantitativa), utilizando tanto dados qualitativos quanto quantitativos para uma análise mais abrangente (Creswell.; Creswell, 2021).

A pesquisa seguirá uma abordagem descritiva e exploratória, com delineamento bibliográfico e de intervenção/colaboração na escola escolhida. (Gil, 2022). Para a coleta de dados quantitativos, será utilizada uma amostragem probabilística simples, garantindo a representatividade da amostra. No caso da coleta de dados qualitativos, a amostragem será intencional, visando aprofundar a compreensão do fenômeno estudado.

Será aplicado um questionário semiestruturado, contendo perguntas fechadas (para dados quantitativos) e abertas (para dados qualitativos), numa fase diagnóstica para situar além das bases de observação da realidade, os aspectos da comunidade com quem se espera colaborar. Os dados qualitativos e quantitativos serão analisados de forma complementar, permitindo triangulação dos resultados (Creswell.; Creswell, 2021).

3 MARCOS TEÓRICOS

O Marco teórico trará uma abordagem relacionada aos conceitos de formação continuada de professores, os modelos de desenvolvimento profissional, e o impacto das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

A introdução de recursos tecnológicos e metodologias ativas na educação impulsionou mudanças significativas nos modelos de formação

de professores, oferecendo não só oportunidades, mas com elas grandes desafios. A seguir, apresenta-se uma breve fundamentação teórica sobre os modelos no processo de formação continuada impulsionados pela tecnologia, com uma abordagem tanto das tendências atuais quanto dos impactos dessa transformação no desenvolvimento profissional docente.

3.1 A Formação Continuada no Contexto da Educação Contemporânea

A formação continuada de professores é entendida como um processo que busca gerar aprimoramento a prática pedagógica e, consequentemente, a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes durante a carreira docente. Por tradição, a formação continuada, no passado, era centrada em cursos presenciais e raríssimos eventos, muitas vezes com objetivos em atualizações bem específicas, como amostragens de novas metodologias de ensino ou mudanças nos currículos. Porém, com o avanço das tecnologias e a transformação digital, têm emergido novas abordagens, adaptando às exigências do ambiente educacional (Prados; De Paula Danno; De Almeida, 2024).

No Brasil, o Parâmetro Curricular Nacional para a Formação de Professores (PCNFor, 2001), proclama que a formação continuada tem que ser constante e permitir a reflexão do profissional em relação as inovações pedagógicas, os novos paradigmas educacionais e as novas necessidades de aprendizagem que vão surgindo ao longo do percurso (Brasil, 2020). Isso implica dizer que os professores necessitam de engajamento permanente durante os processos formativos, que vão além da simples atualização, mas permitirá aprendizado e reflexão sobre sua prática pedagógica (Prados; De Paula Danno; De Almeida, 2024).

3.2 A Influência da Tecnologia na Educação

As tecnologias digitais, nas últimas décadas, vêm alterando profundamente a maneira como os professores se formam, ensinam e aprendem (Junior *et al.* 2023). O uso de plataformas digitais, redes sociais, ferramentas colaborativas e recursos multimodais tem desenvolvido novos formatos para a formação continuada.

Dentre as principais inovações tecnológicas, destacam-se: Cursos Online e Educação a Distância (EAD): A utilização de Massive Open Online Courses (MOOCs), plataformas como Coursera, EDX, Khan Academy, entre outras, têm permitido que os professores acessem materiais atualizados e interajam com especialistas de diversas partes do mundo, independentemente da localização geográfica.

Vale salientar que as Plataformas de Colaboração e Redes Profissionais, também são muito visitadas, principalmente as Ferramentas como Google Classroom, Slack, Microsoft Teams e outras. São redes que favorecem o compartilhamento de experiências e práticas pedagógicas entre docentes. Assim como, a aprendizagem Móvel (M-Learning) que, por sua vez, são dispositivos móveis (tablets, smartphones), que ampliam o acesso à formação continuada, permitindo que o professor tenha acesso a conteúdo de aprendizagem em qualquer lugar em tempo real. (Junior et al. 2023).

3.3 Novos Modelos de Formação Continuada impulsionados pela tecnologia

A integração das tecnologias digitais tem dado origem a novos modelos e práticas de formação continuada, que por sua vez estão cada vez mais voltados para a autonomia e personalização do processo de aprendizagem. Segundo Ferreira *et al* (2024), entende-se que promover cursos que capacitam os professores para integrar as TIC ao currículo e aos processos de ensino e aprendizagem, permitem melhorias no ensino, além disso, aumenta o desenvolvimento e a capacidade do profissional da educação. Para Ferreira *et al* (2024), os ambientes formativos tem a capacidade de promover nos docentes conhecimento e possibilidades no que e refere a utilização das TIC.

3.3.1 Formação Continuada Personalizada

A formação continuada personalizada ocorre por meio de plataformas adaptativas, como o uso de algoritmos de inteligência artificial, os cursos e conteúdos podem ser ajustados ao perfil, às necessidades e ao ritmo de cada docente. Permitindo, com isso, que o professor escolha caminhos formativos mais alinhados com suas necessidades profissionais e pessoais, tornando o processo de formação mais eficaz e motivador.

3.3.2 Aprendizagem Colaborativa e Comunidades de Prática

O desenvolvimento de comunidades de prática (CoP) online é outra tendência crescente. Por meio de redes sociais ou plataformas especializadas, os docentes podem compartilhar experiências, discutir metodologias e colaborar na solução de problemas pedagógicos. Essas comunidades também favorecem o fortalecimento do senso de pertencimento e o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem contínua. Além disso, a formação em rede permite que os professores se beneficiem de uma troca constante com pares, especialistas e até mesmo com alunos.

3.3.3 Microlearning e Formações de Curta Duração

O conceito de **microlearning** refere-se a uma aprendizagem que ocorre em pequenas doses, com foco em objetivos bem específicos. Ao invés de longos cursos presenciais ou virtuais, essa abordagem permite que os professores adquiram novos conhecimentos e habilidades em módulos curtos e acessíveis. Isso é ideal para a formação continuada, pois se adapta melhor à rotina intensa dos professores, oferecendo aprendizado de forma rápida e objetiva (Junior et al. 2023).

3.3.4 Autonomia e Formação Lifelong Learning

A tecnologia tem promovido a autonomia no processo formativo dos docentes. Com a disponibilidade de recursos online, podcasts, vídeos educacionais, webinars e fóruns de discussão, o professor tem mais controle sobre seu aprendizado e desenvolvimento profissional. O conceito de **lifelong learning** (aprendizado ao longo da vida) é essencial nesse contexto, em que os docentes se tornam responsáveis pelo gerenciamento de sua própria formação contínua, com base nas demandas de sua prática pedagógica e nos avanços da educação (Garza *et al.,* 2015).

4. PERSPECTIVAS DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO (PPT)

As perspectivas definidas acima são fundamentais para desenvolver competências técnicas e tecnológicas nos professores, possibilitando que eles adaptem suas práticas pedagógicas a contextos digitais. As perspectivas, ainda em estudo, do PPT são: a utilização de plataformas digitais a definir (Google Classroom, Microsoft Teams, etc.), criação de conteúdos interativos (vídeos, podcasts, quizzes), Técnicas de ensino híbrido e ensino a distância. Em seguida, pretende-se criar um grupo online para que os professores possam compartilhar experiências, tirar dúvidas e discutir boas práticas no uso de tecnologia educacional.

Acredita-se que com a integração das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem os professores aprendem a utilizar a tecnologia de maneira didática, planejando aulas que promovam o engajamento e a construção do conhecimento. E por último, incentivar os professores a refletirem sobre o impacto das tecnologias no chão da escola e em seu papel como educadores do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, considera-se que os novos modelos de formação continuada impulsionados pela tecnologia têm um enorme potencial de transformar profundamente a prática docente, ofertando novas formas de acesso ao conhecimento, promovendo maior flexibilidade, personalização e colaboração.

No entanto, para que esses modelos se tornem plenamente possíveis, é necessário saber enfrentar desafios relacionados ao acesso, à capacitação e à mudança cultural tanto nas escolas como nas políticas educacionais. O futuro da formação continuada de professores depende, exclusivamente, de um equilíbrio entre a utilização das tecnologias mais inovadoras e a garantia de equidade e inclusão no processo formativo.

Por fim, importa deixa explícito que este projeto tem como objetivo geral analisar e implantar modelos de formação continuada que façam uso da tecnologia, abordando tanto os desafios quanto as possibilidades para promover uma educação mais dinâmica e inclusiva, no entanto se encontra na fase inicial, de delineamento e definição das etapas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: matemática. 3. ed. Brasília, MEC – DF, 2000.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Autores Associados, 2021.

FERREIRA, Pedro Jorge da Silva. **CAPACITAÇÃO DIGITAL: ANÁLISE DA APROPRIAÇÃO PEDAGÓGICA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR DO 1º CICLO**. 2024. Tese de Doutorado.

GADOTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

GARZA, K., GOBLE, C., BROOKE, J., & JAY, C. Enquadrando a interface do sistema de dados comunitários. Em Anais da Conferência HCI Britânica de 2015. HCI Britânica 2015: Conferência Britânica de Interação Humano-Computador 2015. ACM.

JÚNIOR, João Fernando Costa *et al*. Os novos papéis do professor na educação contemporânea. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 6, p. 124-149, 2023.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion, España**, n. 350, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 14 nov. 2024

PIMENTA. Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 4ª ed.
São Paulo: Cortez, 2009.

PRADOS, Rosália; DE PAULA DANNO, Quitéria Aparecida; DE ALMEIDA, Daniel Batista. Formação de professores, o conhecimento científico e desafios no trabalho docente: contribuições da educomunicação. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, v. 16, n. 40, p. 41-53, 2024.

SANTOS, Patrícia Mercês dos et al. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**: uma análise crítica da formação continuada de professores. 2023.

RECURSOS AUDIOVISUAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BENGO-ANGOLA: UM OLHAR SOBRE A ESCOLA MAGISTÉRIO KIMAMUENHO

Antónia Maria Sobrinho Neto
antoniasobrinhoneto@gmail.com

Sannya Fernanda Nunes Rodrigues
rodriguessannya@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os avanços, efeitos, crescimento e desenvolvimento das tecnologias conquistaram seu espaço em diversas áreas sociais, de tal maneira que não é possível imaginar o mundo contemporâneo sem recurso de uso tecnológico. Assim, a educação enquanto processo de transformação social é uma das áreas que muito recorre para os usos das ferramentas tecnológicas e evidenciando cada vez mais a "[…] dissociabilidade entre a educação e tecnologia" devem ser incorporadas urgentemente nas estruturas escolares, no sentido de ampliar os níveis de qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Julião, 2020).

No caso de Angola, a Carta Magna, ao evidenciar no seu artigo 79 que "[…] o Estado promove a ciência e a investigação científica e tecnológica" é uma clara demonstração de preocupação e interesse do Governo de aproximação aos interesses das novas dinâmicas e necessidades globais (Angola, 2010). Embora o incentivo constitucional na proliferação das tecnologias educacionais, na realidade angolana, ainda existe poucas instituições de ensino que adoptam recursos tecnológicos para o desenvolvimento pedagógico justificado pelo Julião (2020) por seguintes aspetos: pouco financiamento no setor educacional, acesso à internet e eletricidade em algumas localidades, défice formação de professores nas áreas tecnológicas, poucos projetos de inclusão tecnológica nas escolas em Angola.

Segundo Emídio e Santos (2023, p.16), as novas tendências pedagógicas adoptadas em Angola tendem a se desfazer da pedagogia tradicional, "[...] uma vez que se pretende preparar indivíduos de acordo com as aptidões que desenvolvem ao longo da sua vida estudantil de formas a somar valores que o vão moldando para um profissionalismo que se ajusta ao que a sociedade requer do mesmo".

Face à relevância atual das TIC no domínio da educação formal, parece ser necessário adotar uma nova postura por parte das instituições escolares de qualquer nível de ensino e em particular das instituições que

formam professores. Assim, é necessário que os órgãos competentes, como o Ministério da Educação de Angola (MED), as instituições pedagógicas, quer a nível médio e a nível superior (IES), olhem para a formação inicial e continuada do professor com mais responsabilidade de modo atender as exigências da sociedade contemporânea. Nestes moldes, como problematização definimos a seguinte: Quais são os impactos do uso de recursos audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem dos futuros professores?

Embora seja consensual que o uso de recursos tecnológicos é de extrema importância para o auxílio e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, em Angola, pouco se pesquisa relativamente a temática, o que resulta em pouca bibliografia sobre a mesma. Contudo, a importância científica deste objeto cinge-se pelo fato de que poderá servir de incentivo e contribuir significativamente para a propagação e chamada de atenção sobre a importância e as vantagens destes recursos no sector educativo, bem como auxílios para as futuras pesquisas com temáticas semelhantes. Não obstante, o magistério Kimamuenho, possuir equipamentos, como 5 laboratórios devidamente equipados, nomeadamente os laboratórios de Biologia, Química, Física e duas de informática, surge curiosidades, no sentido de perceber as informações sobre feitos do uso de recursos audiovisuais no processo de ensino e aprendizagem aos futuros professores desta instituição, uma vez que há condições materiais para o efeito. O que resultou na elaboração dos seguintes objetivos que têm mobilizado o presente estudo, sendo o objetivo geral: Compreender os impactos do uso de recursos audiovisuais no processo de ensino e aprendizagem dos futuros professores em Angola. Como específicos:

a) Analisar as bases teóricas que narram sobre a Formação de Professor em Angola;

b) Refletir sobre a Política Nacional de Formação de Professores à LBSEE e o Regime Jurídico de Formação Inicial de Professores do Ensino Secundário;

c) construir um corpus teórico que dê base para a elaboração de estratégias formativas para o uso de recursos didáticos em contextos inclusivos ou infoexcludentes digitalmente; e

d) elaborar um minicurso de recursos didáticos digitais, para aos professores formadores.

2 METODOLOGIA

É imperioso que toda pesquisa científica deve obedece a procedimentos racionais e específicos de acordo a natureza do problema, daí que ela "[...] desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados" (Gil, 2007, p.17). Este processo configura-se como "princípios metodológicos", e segundo Freita; Prodanov (2013 p. 14) definem como "[...] procedimentos e técnicas

que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade".

Mediante a caraterística do objeto quanto à abordagem, o nosso trabalho configura-se como pesquisa qualitativa, pois, o nosso objetivo apresenta-se como exploratória de maneiras a nos familiarizarmos, aprofundar o máximo com o problema estudado e torná-lo mais explícito (Gil, 2007). Quanto à natureza, ela apresenta-se como básica, partindo do pressuposto em que pretendemos trazer conhecimentos novos e úteis para ciência numa perspetiva teórica (Gerhardf; Silveira, 2009).

Quanto à tipologia da pesquisa apresenta-se como bibliográfica, considerando que, está modalidade de pesquisa tem como sustentabilidade, recursos bibliográficos como artigos, livros, teses, dissertações, revistas, jornais, feitos a partir de bases de dados virtuais e não só (Fonseca, 2002). Está modalidade de pesquisa nos permitirá estar em contato através de trabalhos publicados em formatos bibliográficos com temas semelhantes da nossa pesquisa que nos servirão de subsídio na construção deste trabalho.

A pesquisa será desenvolvida na província do Bengo-Angola, propriamente na escola do magistério Kimamuenho, tendo como público-alvo os professores formadores e os futuros profissionais. A escolha do tema é levantada em função do impacto que o uso de meios tecnológicos tem no processo de ensino-aprendizagem. Não obstante, a escola possuir condições necessárias e recursos de ensino que permitem os alunos (futuros professores) adquirir conhecimentos sobre o uso de recursos audiovisuais, mas situações de preparo dos formadores condicionam a utilização. A pesquisa contará com 30 participantes, onde serão respeitados e representados com a letra **P** (participantes), e os gêneros representados pelas letras M (masculino) e F (feminino).

Nesta ordem de ideia, sem descartar as caraterísticas qualitativa, e considerando as limitações temporais e geográficas em que a pesquisa está sujeita. Para o levantamento de dados, achamos pertinente o uso de questionário aplicados (online) com algumas perguntas pré-definidas, e por outra, cogitamos também a possibilidade de uma entrevista pelo Google meet com os participantes. Para aplicação das técnicas de recolhas de dados (questionário e entrevista), num primeiro momento vamos entrar em contato através de e-mail com a escola, onde vamos através deste apresentar a nossa vontade e interesse em pesquisar sobre o assunto dentro da instituição em referência. No segundo momento, marcaremos uma reunião com a Direção da escola, onde apresentaremos a nossa intenção e claramente o roteiro e guião da pesquisa. No terceiro momento, seguirão o termo de consentimento para os participantes, onde vamos espelhar as questões éticas da pesquisa. Na quarta fase, vamos enviar os questionários (online) e marcar a entrevista via Google meet aos participantes que sentirem-se confortáveis em participar da entrevista.

Na quinta fase, recebidos os questionários e efetuadas as entrevista, passaremos para outro ponto complexo, mais interessente, uma vez que ela poderá servir de confirmação ou negação das hipóteses levantadas durante o processo da pesquisa. Contudo, vai ser o momento da interpretação dos dados da pesquisa e achamos ser fundamental, de acordo com a natureza da nossa pesquisa, recorrer à técnica de análise de conteúdo que segundo Bardin (2011, p. 47) define como

> […] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Na fase seguinte, serão delineadas as ações de contribuições junto ao público-alvo desta investigação, na forma de um minicurso formativo.

3 MARCOS TEÓRICOS

As utilizações desses recursos no processo de ensino podem possibilitar a aprendizagem dos discentes de forma significativa, que segundo os autores, Glenda et al (2018, p. 261),

> Aprendizagem Significativa é um modelo de aprendizagem no qual o aluno amplia seu conhecimento por meio da assimilação de novos conceitos com os preexistentes; isso se dá por meio de um sistema de ancoragem, no qual a informação anterior se ancora às novas informações e assim, expande sua estrutura cognitiva.

Ou seja, no intuito de tornar os conteúdos apresentados pelo professor mais contextualizados propiciando aos alunos (futuros professores) na ampliação de conhecimentos já existentes ou a construção de novos conhecimentos. Para Bettencourt (2011), "A qualidade de educação" tende a estar associada à necessidade de um ensino mais inovador, mais contextualizado, devendo as disciplinas escolares deixar de ser leccionadas de forma "tradicional" e se voltarem mais aos interesses dos alunos, o que só é possível aplicando os recursos didáticos atuais e atualizados.

Assim, o Plano de Desenvolvimento da Educação de Angola define recursos educativos como "[…] todos os meios utilizados que contribuem para o desenvolvimento do sistema de educação e ensino, para melhorar a qualidade das aprendizagens" (Angola, 2017, p. 75).

A necessidade da formação docente não é uma manifestação do século XXI, embora tendo algumas peculiaridades próprias deste século, com realce

ao profissionalismo, condições de trabalho, valorização da profissão docente e salário dignos, mas é preciso compreender que esta manifestação já vem desde períodos antigos, tal como referido por Saviani (2009, p.143) o seguinte: "[…] a necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII". Em particular em Angola, este cenário geral vem desde 1950, e especificamente "A formação de professores de nível médio em Angola, com destaque às Escolas de Formação de Professor (EFP), tem praticamente seu ponto de partida em 1978 com o surgimento dos ex-Institutos Médios de Educação (IMNE), com docentes nacionais e estrangeiros" (Alfredo; Tortela, 2014, p.4). Portanto, é definida, a luz do Decreto 273/ 20: A formação inicial de professores é a formação considerada legalmente necessária para obter qualificação e habilitação para o exercício da profissão de professor, normalmente, considerada a primeira fase de um processo contínuo de formação docente de que as seguintes são indução e o desenvolvimento profissional contínuo (Angola, 2020).

Uma das preocupações refletidas em torno da formação de professor é a relação da teoria e a prática, e narrar sobre audiovisuais na formação inicial de professor, nos remete a falar do entendimento teórico e prático dos profissionais em relação ao mesmo. Sendo que, segundo Quitembo (2010, p.03), "[…] a FIP em Angola tem um número elevado de disciplinas teóricas e um reduzido tempo de formação prática, não permitindo o aprofundamento dos conteúdos".

É sabido que o bom desenvolvimento profissional, depende da sua formação e é apartir da formação incial que os futuros professores encontrem direções, saberes de como atuar na sua prática educativa, no seu profissionalismo e na construção de um perfil de professor do ensino base. "As condições básicas para o educador tornar-se um profissional competente têm início nos cursos de licenciatura, pois a construção da identidade profissional do professor parte da sua formação inicial". Conforme Castanheira (2014, p.263), "Assim sendo, entende-se que o professor participa da construção da identidade dos discentes (futuros professores) através do conhecimento, da interação entre professor formador e futuro professor, das experiências profissionais dos professores formadores, tal fato, contribui na construção do perfil do futuro docente.

Portanto, em Angola, a condição que habilita o indivíduo a efetuar a formação inicial de professores é estabelecida na Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE), Lei n□17/16, de 7 de outubro, alterada pela Lei n□. 32/20, de 12 de agosto.

Apontam Alfredo e Tortela (2014) que a formação inicial de professores em Angola ocorre em dois níveis: 1) formação de nível superior, formando professor para o exercício da atividade docente no ensino médio e eventualmente nas séries iniciais; 2) formação de professor de nível médio para atividade docente no ensino básico. Neste nível, formam-se professores nas

Escolas do Magistério Primário (EMP) e Escolas de Formação de Professores (EFP), outrora denominadas Institutos Normais de Educação (INE) ou Institutos Médios Normais (IMN), durante quatro anos, a título de exemplo: magistérios Kimamuenho, Dom Bosco e tantos outros. A abordagem deste texto repousa sobre o segundo nível de formação, tendo características próprias, que conduzirão a presente pesquisa em andamento.

4 PERSPECTIVAS DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO (PPT)

Com base as necessidades identificadas através dos questionários, nos propusermos como Produto Técnico Tecnológico em formato de um minicurso com recurso ao Google meet, sobre mídias educacionais aos professores formadores, com destaque, os recursos como Google meet, manuseio de canva entre outros, objetivando contribuir para o aprimoramento dos saberes e habilidades dos professores formadores que atuam neste magistério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a nova era global, fortemente influenciada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, exige maior preparação dos profissionais para atuação no setor educacional e das instituições encarregues pela formação dos futuros profissionais. Na realidade angolana, a formação inicial de professor é um elemento indispensável para o desenvolvimento educacional, daí a preocupação na formação para que respondem as exigências do contexto atual. Logo, há necessidade de repensar o papel da escola, pois se percebe que o modelo tradicional já não atende as demandas.

Assim, precisa-se olhar na autonomia das instituições que formam professores, e em particular nos programas de formação inicial de professor, é também essencial que as TIC sejam profundamente abordadas e operacionalizadas de forma sistemática, integrando-a nos currículos de formação das instituições, com objetivo de preparar professores com as TIC na sala de aula, para prática em salas de aulas online e offline, porque os recursos de ensino digitais auxiliam bastante na prática docente, quando são bem enquadrada

REFERÊNCIAS

ALFREDO, F. C; TORTELLA, J. C. B.; TORTELLA, F. C Formação de professores em angola: o perfil do professor do ensino básico. **EccoS Revista Científica**, núm. 33, enero-abril, 2014.

ANGOLA. (2020). Decreto 273/20, de 21 de Outubro. Regime jurídico da formação inicial de professores de educadores de infância, professores de ensino primário e secundário. **Diário da República, imprensa Nacional**. Luanda, 2020. Disponível em: https://lex.ao/docs/presidente-da-republica/2020/decreto-presidencial-n-o-273-20-de-21-de-outubro/. Acesso em: 09 de Set. 2024.

ANGOLA. 2017. **Plano Nacional de Desenvolvimento** 2017-2030. https://governo.gov.ao,2016

ANGOLA**. Constituição da República de Angola**. Imprensa Nacional. Luanda, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo. Ed. 70, 2011

CASTANHEIRA. F, S. **Política formação docente**. In: Silva, A,M; Cunha. C. Org. Educação Básica: Politicas, avanços e pendências. São Paulo, Campinas 2014. P.261-315.

EMÍDIO, SANTOS. A Educação em Angola no Cotexto da Pós-Modernidade. **Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação-REASE.** . São Paulo, v.9.n.07. jul. 2023.

FONSECA, J.S.J**. Metodologia da Pesquisa Científica.** Universidade Estadual do Ceará. 2002

FREITA, C. C. **Metodologia do Trabalho Científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho académico. Rio Grande do Sul/Brasil: Feevale. 2013

GERHARD, E.T; Silveira, T. D: **Métodos de Pesquisa Científica**. 1 ed. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2009.

GLENDA et al. Análise do conceito de Aprendizagem Significativa à luz da Teoria de Ausubel. **Revista Brasileira de Enfermagem.** 2018

HAYDT, C. C. R. **Curso de didáctica geral**. 1 ed. São Paulo. 2011

JULIÃO, L. A; Professores, tecnologias educativas e COVID-19: realidades e desafios em Angola. **Revista angolana de ciências**. 2020

QUITEMBO, A. D. **A formação de professores de Matemática no Instituto Superior de Ciências de Educação em Benguela-Angola**: um estudo sobre o seu desenvolvimento. 2010. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

SAVIANI, D. Formação de professores**:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: NARRATIVAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS EM CAXIAS/MA

Aline Borba Alves
E-mail: alineborba@hotmail.com

Shirlane Maria Batista da Silva Miranda
E- mail: shirlanesilva@professor.uema.br

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas. Assim, busca investigar as necessidades formativas que demandam formação continuada a partir de narrativas de professores nos anos iniciais do ensino fundamental na Educação do/no Campo.

A Educação do Campo apresenta especificidades que exigem abordagens pedagógicas contextualizadas que considerem as características socioculturais e econômicas das comunidades rurais. As escolas do campo, em sua maioria, enfrentam desafios únicos, como a falta de infraestrutura, o isolamento geográfico e a carência adequada de políticas públicas que atendam suas demandas. Essas condições adversas impõem aos docentes a necessidade de uma formação que seja apenas técnica, preparando-os para atuar como agentes de transformação social e cultural, capazes de integrar os saberes locais ao currículo formal.

Arroyo, Caldart e Molina (2011) afirmam que a Educação do Campo transcende a simples resistência ao silenciamento histórico das populações rurais. Seu objetivo central é assegurar a efetivação de direitos sociais fundamentais, como o direito à educação, historicamente negados aos trabalhadores do campo. Nesse contexto, refletir sobre os espaços de poder torna-se essencial para fomentar o diálogo e reconhecer o valor das práticas culturais, sociais e educacionais que são próprias dessas comunidades.

Neste contexto, a formação dos professores que atuam na Educação do Campo revela-se desafiadora, frente a realidade local, por isso refletir sobre esse processo formativo ao mesmo tempo em que se tem um olhar crítico para as políticas públicas que impactam diretamente a qualidade do ensino, sendo a formação, portanto, um processo dinâmico e permanente.

De acordo com Imbernón (2010), a formação não pode ser dissociada do contexto de trabalho, pois isso resultaria em um discurso equivocado.

Nesse sentido, o autor destaca que as explicações e abordagens formativas não são universais nem aplicáveis a todos os contextos. O ambiente de trabalho influencia tanto as práticas formadoras quanto seus impactos nos professores, repercutindo diretamente na inovação e na mudança.

As necessidades formativas dos professores não se restringem aos aspectos pedagógicos tradicionais, mas também questões relacionadas ao contexto socioeconômico e cultural das comunidades campesinas. A Educação do Campo, por sua própria natureza, exige que os docentes desenvolvam estratégias pedagógicas, capazes de responder aos desafios específicos desse contexto, como o ensino multisseriado, a heterogeneidade das turmas e a valorização dos saberes locais.

Nesse contexto Sousa et al. (2020) afirmam que as necessidades formativas estão em constante movimento, não sendo estáticas ou pré-definidas, pois são influenciadas pelas condições reais em que as práticas docentes ocorrem e pelas relações internas e externas que se estabelecem nos espaços educativos.

A partir das problemáticas apresentadas, a questão que orientará a pesquisa será: Que necessidades formativas demandam formação continuada de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Educação do Campo?

Com o intuito de responder à questão-problema deste estudo, definiu-se como objetivo geral: investigar as necessidades formativas que demandam formação continuada a partir de narrativas de professoras nos anos iniciais do ensino fundamental na Educação do/no Campo em Caxias/MA. A partir desse objetivo principal, delinearam-se os objetivos específicos da pesquisa, os quais incluíram: apresentar o contexto sócio-histórico da Educação do/no Campo, com seus conceitos e as implicações das políticas educacionais; identificar as dificuldades pedagógicas na formação continuada enfrentadas pelos professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental na Educação do/no Campo, considerando as especificidades do contexto campesino e descrever a partir das narrativas de professoras, as principais necessidades formativas que demandam formação continuada na Educação do/no Campo.

O embasamento teórico-metodológico que sustenta a pesquisa e orienta as reflexões realizadas está organizado da seguinte forma: por meio de categorias de análise e os respectivos autores: Educação do Campo: Arroyo; Caldart; Molina (2004); Caldart (2002, 2004, 2012); Leite (2002) e Freire (1987). Formação Continuada e as necessidades formativas: García (1999); Imbernón (2010); Tardif (2002); Freitas (2007); Estrela; Madureira; Leite (1999); Bandeira (2014); Sousa et al. (2020). Metodologia: Bardin (2011); Clandinin e Connely (2011) Thompson (1992) e Portelli (2016).

2 METODOLOGIA

Este estudo investiga as necessidades formativas que demandam formação continuada a partir de narrativas de professoras nos anos iniciais do ensino fundamental na Educação do/no Campo, configurando-se como uma pesquisa narrativa através do método da história oral. De acordo com Clandinin e Connely (2011, p. 48), a pesquisa narrativa é: "o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma- chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela."

A escolha pela pesquisa narrativa está baseada na capacidade dessa abordagem de capturar as vivências de forma dinâmica, buscando não apenas descrever, mas também compreender e intervir na realidade educacional. Ao utilizar esta metodologia, pretende-se promover uma reflexão crítica e emancipadora sobre as necessidades formativas que exigem a formação continuada de professores nos anos iniciais do ensino fundamental na educação do campo.

A história oral, de acordo com Thompson (1922, p.22):

> […] não é necessariamente um instrumento de mudança, isso depende do espírito com que seja utilizado, não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da História. Pode ser utilizado para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação, pode derrubar barreiras que existiam entre professores e alunos, entre gerações entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história, pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental mediante suas próprias palavras. (Thompson, 1992, p. 22)

Por isso, a escolha da história oral pesquisa baseia-se na sua capacidade de dar voz às vivências dos (as) professores (as) da Educação do/no Campo, permitindo o acesso a narrativas frequentemente silenciadas e proporcionando uma compreensão mais rica das necessidades formativas, fundamentais para a reflexão e desenvolvimento da formação continuada.

O contexto empírico da pesquisa é em uma escola, da rede pública municipal, no 3º distrito, povoado Buriti Corrente, Caxias/MA. O povoado é situado as margens da BR-316. Este ambiente específico oferece perspectivas das condições e desafios reais enfrentados pelos educadores rurais, permitindo uma análise acerca da formação continuada e das lacunas formativas existentes no campo.

As colaboradoras da pesquisa são professoras do 1º ao 4º ano e a escolha é justificada pelo fato representarem uma etapa relevante no desenvolvimento educacional dos alunos, marcando a transição do ciclo de alfabetização para

os anos finais do ensino fundamental. Os (as) docentes do 1º ao 4º ano frequentemente lidam com turmas mais heterogêneas, o que exige uma adaptação constante das práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos. A escolha permite perceber as necessidades formativas que demandam formação continuada de professores do 1º ao 4º ano na Educação do Campo.

A análise dos dados foi realizada através de análise de conteúdo de Bardin (2011) por meio da análise dos depoimentos de professoras que atuam do 1º ao 4º ano, os quais foram coletados a partir das entrevistas semiestruturadas, para elaborar interpretações das práticas realizadas pelas docentes, abordando o problema em estudo. A pesquisadora, após coletar os dados por meio dos dispositivos indicados, organizou a análise e interpretação. Segundo Bardin (2011), a análise de dados não se limita à mera enumeração de ocorrências, mas busca desvelar os sentidos subjacentes, as nuances e os padrões que emergem das narrativas, revelando assim as múltiplas camadas de significado presentes nas histórias das participantes.

3 MARCOS TEÓRICOS

No Brasil, a Educação do Campo enfrenta desafios diversos e complexos, como o acesso precário a escolas, à infraestrutura escolar, além da falta de políticas educacionais adequadas para atender às necessidades específicas das comunidades rurais. Este cenário é marcado pelo distanciamento geográfico, carência de transporte escolar, ou seja, condições socioeconômicas desafiadoras enfrentadas pelos camponeses.

Apesar do reconhecimento dos desafios e das possibilidades da Educação do Campo, ainda há lacunas entre as diretrizes educacionais e a realidade vivenciada pelos (as) professores (as) e alunos do campo, por isso necessitamos ir além dos problemas aparentes, uma vez que as políticas educacionais não levam em consideração as especificidades das comunidades rurais, resultando em uma desconexão entre teoria e prática. Esse distanciamento é evidenciado pela falta de investimento em formação docente e práticas pedagógicas sensíveis ao contexto do campo.

Diante dessa realidade, refletir sobre o processo formativo dos docentes, na Educação do Campo, também se faz necessário, uma vez que a atuação do professor nesse contexto tem desafios específicos, segundo García (1999, p. 11), a formação não deve ser isenta ao: "[...] o impacto da sociedade da informação, o impacto do mundo científico e tecnológico e a internalização da economia".

Desta forma surge a necessidade premente de promover uma formação docente que dialogue diretamente com as necessidades e desafios enfrentados nas escolas camponesas. É essencial que os professores sejam capacitados para desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas e sensíveis

à diversidade cultural e socioeconômica das comunidades camponesas. Isso requer uma integração mais estreita entre as políticas educacionais e as escolas do campo, para construir pontes entre teoria e prática, legislação e realidade, para promover uma educação mais inclusiva, de qualidade e transformadora.

Imbernón (2010), critica que a formação continuada é composta por lições-modelo, noções oferecidas em cursos, uma ortodoxia do ver e do realizar a formação, cursos padronizados ministrados por especialistas – nos quais o professor é visto como um ignorante que assiste a sessões destinadas a culturalizá-lo e iluminá-lo em sua profissão.

Corroborando, Tardif (2002) reconhece que os professores são sujeitos do conhecimento, e, portanto, têm o direito de expressar suas opiniões sobre sua formação profissional, sendo importante considerar os pontos de vista dos professores, pois são eles os verdadeiros protagonistas de seu próprio trabalho. A partir de suas experiências pessoais e profissionais, eles constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências, e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação.

Com isso, revela-se uma profunda insatisfação com os modelos tradicionais de formação continuada de professores, que desconsidera a autonomia e a experiência dos docentes, além da padronização e a superficialidade dos cursos oferecidos, que muitas vezes se limitam e não consideram a realidade escolar, sendo necessário reconhecer os professores como sujeitos ativos e críticos do conhecimento, com direito à participação efetiva na construção de sua formação profissional. Assim, a formação docente deve ser repensada para ser mais democrática e dialógica, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo que respeite e incorpore a diversidade de experiências e conhecimentos dos professores, especialmente no contexto das escolas camponesas.

Nesta perspectiva Arroyo; Caldart; Molina (2004), abordam sobre as lutas que emergem como pano de fundo da Educação do Campo, uma vez que os sujeitos pertencentes neste espaço têm direito a ser educado a partir deste lugar de vivência diante de suas necessidades humanas e sociais. Por isso, a lente direcionada para esta realidade se faz necessário, principalmente nos aspectos formativos do professor visando a formação humanizadora.

Freire (1987) defende que só podemos intervir no mundo ao compreendê-lo através de problematizações, inquietações e rupturas que realizamos ao desmontar inverdades e opressões. Se a educação é vista como um caminho para a libertação e emancipação do ser humano, então a construção do conhecimento deve estar intrinsecamente ligada às realidades, visões de mundo.

Na Educação no Campo, a escola não pode ser vista como um espaço isolado, mas como parte integrante da comunidade, envolvendo-se com suas realidades, culturas e necessidades. Os alunos, por sua vez, não são apenas receptores passivos de conhecimento, mas sujeitos ativos e protagonistas de

seu próprio aprendizado. O currículo, então, precisa ser repensado para ser mais relevante e contextualizado, conectando os saberes acadêmicos com os saberes locais e as necessidades da vida no campo.

A reflexão crítica é especialmente relevante repensar a formação continuada para ser reestruturada para integrar as especificidades culturais e socioeconômicas das comunidades rurais, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e contextualizado. E repensar a formação de professores significa também reconhecer os desafios e as potencialidades do ambiente campesino, ressignificando as práticas pedagógicas que não apenas transmitam conhecimento, mas que também empoderem os educadores a serem agentes de mudança.

4 PERSPECTIVAS DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO (PPT)

O Produto Técnico Tecnológico (PTT), fundamentado na temática "FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: NARRATIVAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS EM CAXIAS/MA", será um caderno pedagógico digital concebido a partir das especificidades da realidade educacional de uma escola da zona rural da rede pública municipal de Caxias/MA. Esse caderno se baseará em uma abordagem crítica, consolidando os documentos oficiais que orientam a formação continuada de professores, incluindo resoluções e diretrizes normativas relacionadas à formação docente e à Educação do Campo.

A criação deste caderno pedagógico digital se sustentará nos resultados de análises realizadas ao longo da pesquisa desenvolvida no âmbito do PPGE/UEMA - Mestrado Profissional em Educação, para transcender a simples compilação de informações, proporcionando aos docentes um material dinâmico e interativo que incorpore textos e ilustrações que promovam a reflexão e o debate crítico. O caderno será enriquecido com estratégias e sugestões que respondem às reais necessidades formativas, permitindo aos professores não apenas acesso a recursos pedagógicos, mas também a elementos que incentivam a ressignificação de suas práticas educacionais em consonância com a realidade do campo em que atuam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa abordará as especificidades e desafios intrínsecos à Educação do Campo, com ênfase na formação continuada de professores dos anos iniciais, com obstáculos estruturais e contextuais significativos, como a carência de recursos materiais e pedagógicos, o isolamento geográfico que compromete o acesso às formações, e a ausência de políticas públicas eficazes que abordem as reais necessidades educacionais de alunos e docentes. Essas

condições adversas tornam evidente a necessidade de programas de formação continuada que superem a abordagem meramente técnica e tradicional, favorecendo a integração entre os aspectos socioculturais locais e a prática pedagógica.

A formação continuada dos professores da Educação do Campo precisa ser recompensada de forma crítica e dialética, promovendo uma articulação orgânica entre os saberes locais e o currículo formal. O isolamento físico e as lacunas na infraestrutura não apenas dificultam o acesso a materiais e tecnologias, mas também cerceiam o desenvolvimento profissional e limitam a criação de redes colaborativas entre os docentes. Isso acentua a urgência de políticas formativas que reconheçam a complexidade e a heterogeneidade das realidades rurais, fomentando práticas reflexivas e colaborativas que envolvam os diferentes atores sociais da comunidade educativa.

A dialética revela contradições entre o discurso das políticas públicas e a prática nas escolas do campo. Embora a legislação muitas vezes reconheça a importância da Educação do Campo, a aplicação dessas diretrizes é falha, resultando em uma desconexão que perpetua práticas pedagógicas alheias às especificidades locais.

Portanto, o estudo ressaltará a urgência de uma reestruturação formativa que abrange a totalidade do contexto campesino, valorizando a experiência concreta dos professores e promovendo métodos que integrem os conhecimentos locais e acadêmicos. A formação continuada deve ser um processo dialético, preenchendo as lacunas entre a prática-teoria-práxis, e criando espaços de construção coletiva do conhecimento que possam ressignificar a prática pedagógica e sustentar uma educação transformadora e enraizada nas necessidades do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BANDEIRA, L. A. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), Universidade Federal do Piauí, 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, 2011.

CARVALHO, W. **Caxias, 181 anos de emancipação política**. 2023. Disponível em: https ://caxias .ma .gov .br /caxias -181 -anos -de -emancipacao -politica/ . Acesso em: 1 fev. 2025.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

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

PORTELLI, A. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SOUSA, S. N.; ROCHA, S. A. da; OLIVEIRA, M. A. L. de; FRANCO, M. J. do N. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: conceitos, concepções e revisão de literatura. **Revista Eletrônica de Educação**, *[S. l.]*, v. 14, p. e4175116, 2020. DOI: 10.14244/198271994175. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4175. Acesso em: 10 fev. 2025.

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

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

NARRATIVAS DOCENTES SOBRE O TEMA HANSENÍASE EM LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA: UM ESTUDO EM BACABAL, MARANHÃO

Rose Mary Soares Ribeiro
rosemaryjovita@hotmail.com

Jackson Ronie Sá-Silva
prof.jacksonronie.uema@gmail.com

Premma Hary Mendes Silva
remmahary10@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A interface entre Saúde e Educação, sobretudo no Ensino de Ciências e Biologia, configura-se como um desafio do sistema educacional brasileiro. O Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio de documentos orientadores e normalizadores, inseriu a saúde como tema transversal da educação, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Melo; Cazetta, 2015, Silva; Santos, 2020).

Nesse cenário, na educação, essa abordagem permite que as vivências dos professores(as) e alunos sejam o ponto de partida para a crítica das práticas pedagógicas, buscando compreender as experiências com os materiais didáticos, como no caso da hanseníase, para além de discursos e normativas institucionais, refletindo sobre suas implicações para o ensino (Lopes; Costa; Santos, 2018, Paula; Almeida; Pereira, 2021).

Na vivência do contexto educacional e de saúde, os materiais didáticos utilizados no ensino médio necessitam de uma abordagem que considere, de maneira abrangente, as doenças negligenciadas, como a hanseníase. Essa lacuna informativa se torna ainda mais significativa no contexto do Maranhão, onde o aumento dos casos da doença reflete uma realidade alarmante.

De acordo com o Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), entre 2010 e 2019, o número de novos casos de hanseníase ultrapassou 2,1 mil, sendo que cidades como São Luís, São José de Ribamar e Imperatriz se destacaram entre as mais afetadas. Os dados de 2023, registrados pelo SINAN, indicaram 2.274 novos casos, com 168 afetando crianças abaixo dos 15 anos. Evidencia-se que o Maranhão registra o maior número de

notificações no país, assim, é significativo que se torne um espaço de análise e intervenção (Brasil, 2010;2023).

Ao examinar as normativas governamentais que orientam a inclusão de temas como a hanseníase nos currículos escolares, é necessário ir além da descrição superficial e refletir criticamente sobre as contradições presentes. A análise de Shiroma, Campos e Garcia (2005) nos conduz à compreensão de que a política não é um processo linear, mas um campo de disputas e vozes discordantes. Essa abordagem crítica nos permite identificar os interesses subjacentes que moldam as diretrizes educacionais e a exclusão de certos conteúdos, como a hanseníase, dos livros didáticos, o que prejudica a formação crítica dos alunos em relação à saúde pública.

Nesse sentido, o campo da Educação pode contribuir com ações de Educação e Saúde que objetivem a minimização das chamadas Doenças Tropicais Negligenciadas (DTNs), as quais fazem parte do contexto epidemiológico brasileiro, como a hanseníase. Historicamente, na geografia maranhense, essa não é apenas uma "doença", é também uma injúria corporal que ultrapassa as ideias médicas de etiologia, contágio e infecção, visto que está conectada à cultura, psicologia dos sujeitos e questões político-sociais da comunidade (Brasil, 2024).

Percebe-se que são relevantes os índices de incidência e a prevalência da doença, sendo que o Maranhão sozinho foi responsável por 11% do total de casos no Brasil (Brasil, 2024, Santos; Montenegro; Cunha, 2023). Estudos indicam que, desde a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), houve avanços significativos na melhoria desse recurso. No entanto, ao analisar sua implementação, surgem contradições, por exemplo, o fato de que certos conteúdos, como a hanseníase, permanecem marginalizados e invisibilizados nos materiais didáticos. Mas por que isso acontece? A quem interessa manter o silêncio sobre este tema?

Ainda assim, vários conteúdos são omitidos em detrimento de outros ou abordados de maneira fragmentada ou descontextualizada (Neto; Miguel, 2021). Sobre esses aspectos, Jackson Ronie Sá-Silva (2023) posiciona-se afirmando que professores e professoras da Educação Básica precisam compreender outros lugares da Biologia e permitirem-se olhá-la a partir de lentes sociais e culturais, com o alargamento dos conteúdos, das metodologias e formas de avaliar, inclusive trazendo isso para suas narrativas de experiências de professores(as).

As narrativas de experiências são relatos pessoais e subjetivos que refletem as vivências, percepções e significados atribuídos a um determinado fenômeno ou evento. São consideradas como uma maneira de entender o mundo a partir da perspectiva do sujeito que vivencia a situação, permitindo uma compreensão mais profunda da realidade em seu contexto específico.

Segundo Goodson (2011), ao se trabalhar com narrativas de experiências, é essencial considerar a experiência como um ponto de partida para a construção do conhecimento,visto que esta não é apenas uma descrição

do vivido, mas também é um meio de interpretar e dar sentido ao que foi vivenciado, implicando em uma análise crítica da realidade, levando em conta as influências socioculturais e as estruturas de poder presentes no contexto. Além disso, o autor enfatiza que as narrativas possuem um valor pedagógico e podem ser usadas como uma ferramenta de aprendizagem, ao desafiar concepções preexistentes, bem como promover reflexões sobre as práticas educacionais e os seus impactos na formação de sujeitos.

Isso posto, este estudo objetiva analisar como se dá o desenvolvimento do tema hanseníase no contexto de utilização dos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio, em escolas públicas, no município de Bacabal no estado do Maranhão. Assim, pretende-se identificar informações sobre o tema hanseníase a partir das narrativas de professores(as) de Biologia, considerando a utilização dos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio em escolas públicas de Bacabal (MA); descrever, a partir das narrativas dos professores(as) de Biologia do Ensino Médio, aspectos etiológicos, epidemiológicos, de tratamento e prevenção da hanseníase;e elaborar uma proposta pedagógica em formato de livro sobre as narrativas de professores(as) do Ensino Médio do município de Bacabal,no estado do Maranhão, acerca do tema hanseníase.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza como descritiva e de abordagem qualitativa. A utilização da abordagem qualitativa permite uma investigação mais profunda das experiências subjetivas dos professores(as) e da forma como o conteúdo sobre a hanseníase é tratado nas escolas (Bardin, 2016, Merchán-Hamann; Tauil, 2021; Barata, 2022).

O estudo será realizado em escolas públicas de ensino médio da cidade de Bacabal – Maranhão. Embora a cidade possua nove escolas somente no perímetro urbano, para a produção de uma amostra mais eficaz, foram escolhidas apenas três delas. A cidade está localizada a cerca de 260km de São Luís, no centro-norte da capital do estado.

A população será composta pelos professores(as) de Biologia do Ensino Médio das escolas selecionadas. A amostra, composta por nove professores(as), será definida com base em critérios de inclusão como: a formação em Ciências Biológicas; professores(as) efetivos e temporários com a experiência mínima de seis meses que estejam em exercício nas escolas públicas de Bacabal (MA) selecionadas para a pesquisa; que lecionem Biologia no Ensino Médio, garantindo a relevância das respostas dos participantes. E conforme os seguintes critérios de exclusão: docentes que lecionem apenas no Ensino Fundamental; educadores que não possuam formação específica na área de Ciências Biológicas.

A análise de livros didáticos será feita utilizando a metodologia de análise de conteúdo, o que permitirá uma visão detalhada da maneira que o

tema é abordado, com base em aspectos como a profundidade, atualidade das fontes e contextualização do tema. As narrativas docentes são uma técnica central, alinhada à abordagem de Ivor Goodson, que considera as histórias dos professores(as) como uma forma de reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas. A descrição detalhada das etapas da coleta e análise das narrativas irá destacar a importância do processo reflexivo para o desenvolvimento profissional.

Este estudo seguirá as normativas éticas conforme Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Os participantes serão esclarecidos sobre a pesquisa (objetivos, riscos e benefícios) e, após autorização do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humano (CEP), caso aceitem participar do estudo, irão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, serão garantidas: a confidencialidade e direito de retirada dos participantes, sem quaisquer prejuízos.

Os dados serão analisados pelo método de análise de conteúdo de Bardin (2016),para organizar e interpretar os dados com rigor metodológico e científico. Serão seguidas as etapas propostas para esse tipo de análise (pré-análise, exploração do material, codificação e interpretação) por meio da abordagem qualitativa do estudo.

3 MARCOS TEÓRICOS

A hanseníase é uma das enfermidades mais antigas do mundo, sobre a qual se registram relatos da doença desde o século VI a.C. É infecciosa e contagiosa, causada pelo bacilo *Mycobacterium leprae* (De Melo *et al.,* 2023).A doença afeta a pele e os nervos periféricos, ocasionando lesões neurais, conferindo à doença um alto poder incapacitante.

O contágio acontece por meio das vias aéreas, das secreções nasais, gotículas da fala, da tosse e dos espirros de indivíduos que não foram tratados. A pessoa que está em tratamento da doença, cujo período de incubação (tempo decorrido entre a exposição à bactéria e o aparecimento de sintomas) é longo, pode levar de três a cinco anos para manifestar sinais da doença. Ressalta-se que a maior parte das pessoas que entra em contato com o *Mycobacterium leprae* não manifesta sinais da doença (Ferreira *et al.,* 2023; Carvalho, 2014).

No Brasil, a hanseníase ainda maltrata muitas pessoas e, mesmo existindo políticas de saúde para o seu controle, tratamento e sua cura, ainda há elevados índices de incidência e prevalência. Além de envolver graves repercussões físicas, emocionais e sociais, o agravo da doença ocorre pelo diagnóstico tardio, abandono do tratamento pelos pacientes, baixo nível de esclarecimento sobre a doença, além das más condições de vida e saúde da população brasileira (Brasil, 2017).

De acordo com Ministério da Saúde (MS), o Brasil continua sendo um dos países com maior carga de hanseníase no mundo, embora tenha-

se percebido uma redução nos casos nas últimas décadas. Em 2023, o país registrou cerca de 20 mil novos casos, com uma prevalência de 1,03 casos por 10 mil habitantes, o que mantém o Brasil como um dos países prioritários no combate à hanseníase (Brasil, 2023). A doença, apesar de ser tratável e curável, ainda apresenta desafios relacionados ao diagnóstico precoce, principalmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, onde a taxa de detecção é mais alta (Brasil, 2023).

Enfatiza-se que o estado do Maranhão tem contribuído para que as taxas dessa endemia permaneçam elevados. Um estudo realizado no Brasil por duas instituições mundiais de saúde, a OMS e a OPAS, o qual se intitula "A Saúde no Brasil: análise do período 1996 a 1999", reafirmou a hanseníase como sendo um grave problema de saúde coletiva no país e situou o Maranhão entre os estados brasileiros de maior prevalência (Victor *et al.,* 2024; Brasil, 2017).

Ademais, ao problematizar a Educação em Saúde, inclusive no tocante à hanseníase, afirma-se que é preciso "[...] superar o conceito de educação como mera transmissão/acumulação de conhecimento e informação, o que torna a 'crise da educação em grande parte, a crise do modelo pedagógico tradicional" (Rodrigues, 2012, p. 79).

Nesse sentido, a educação em saúde representa uma alternativa à educação da população, que poderá mudar seu comportamento no tocante aos cuidados com o corpo e com o ambiente onde vivem, sobretudo se a aprendizagem for significativa. Isso reforça a ideia de que os livros didáticos precisam atender às demandas da contemporaneidade, por exemplo, discutir e apresentar informações acerca de doenças com níveis hiperendêmicos. E, quando as obras não abordarem essa informação, por em geral tratar de realidades locais, o professor(a) precisa ser ágil e planejar considerando as necessidades do seu público.

4 PERSPECTIVAS DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO (PTT)

O produto final será uma proposta pedagógica baseada nas análises das narrativas e dos materiais didáticos, a qual será apresentada em formato de livro. Esta criação tem o objetivo de oferecer recursos e estratégias metodológicas para os professores de Biologia, promovendo uma abordagem mais eficaz sobre a hanseníase nas aulas de Biologia do Ensino Médio. A elaboração de um produto pedagógico como fruto da pesquisa é uma excelente contribuição para aplicação dos resultados de forma prática e impactante para os educadores e para o ensino da saúde nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, a pesquisa encontra-se em fase de planejamento inicial e formalização ética. Após a definição do tema e dos objetivos de estudo, este seguirá com a organização das documentações finais para submissão à Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humano (CEP). A seguir, após recebida a resposta do CEP, iniciarão as coletas de dados com os professores(as) de Biologia do Ensino Médio, conforme o cronograma estabelecido.

Já se iniciou, no entanto, a leitura e o levantamento do referencial teórico relevante, com ênfase na abordagem pedagógica sobre a hanseníase e no uso de livros didáticos no ensino de temas de saúde. Essa revisão teórica está sendo fundamentada principalmente nas obras de Bardin (2016), para a análise de conteúdo, e nas metodologias de Ivor Goodson (2003) sobre as narrativas docentes, que servirão de base para a coleta e análise de narrativas dos professores(as).

Nos próximos meses, as atividades se concentrarão na coleta de dados, que incluirá a análise dos livros didáticos de Biologia e a realização de entrevistas com os professores(as) participantes. A partir dessa coleta, será possível iniciar a organização dos dados,por meio da sua codificação e categorização, seguindo as etapas propostas de análise de conteúdo (Bardin, 2016). A proposta pedagógica gerada será o produto final, com foco em práticas pedagógicas que favoreçam à abordagem da hanseníase nas aulas de Biologia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Doenças Tropicais Negligenciadas (DTNs):** Hanseníase. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/h/hanseniase. Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Casos novos de hanseníase por estados, regiões e Brasil:** 2010-2023. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/h/hanseniase/situacao-epidemiologica/dados-epidemiologicos/casos-novos-de-hanseniase-por-estados-regioes-e-brasil-2010-2023. Acesso em: 11 nov. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: edições 70, 2016.

GOODSON, Frederico. **Narrativas de experiência e ensino:** práticas de investigação educacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LOPES, M. L.; COSTA, R. F.; SANTOS, F. S. Educação em saúde e doenças negligenciadas: a abordagem de hanseníase no contexto escolar. **Educação e Saúde**, v. 23, n. 2, p. 78-92, 2018.

MELO, G. T.; CAZETTA, M. A. A saúde como tema transversal nos currículos da educação básica: análise das diretrizes e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 59, p. 123-141, 2015.

PAULA, L. M.; ALMEIDA, T. L.; PEREIRA, J. S. O ensino de temas de saúde no currículo escolar: contribuições e desafios. **Revista Brasileira de Educação em Saúde**, v. 33, n. 2, p. 112-127, 2021.

SILVA, D. F.; SANTOS, P. L. Educação em saúde e sua aplicação nas escolas brasileiras: perspectivas e desafios.**Revista de Educação e Saúde**, v. 7, n. 1, p. 45-60, 2020.

SANTOS, James Pinheiro dos; MONTENEGRO, Ângela B.; CUNHA, Arndt. **Hanseníase no Maranhão:** dados epidemiológicos e desafios para o controle.**Revista Brasileira de Dermatologia**, v. 95, n. 5, p. 528-532, 2023.

RODRIGUES, Neidson. **Educação: da formação humana à construção do sujeito ético**. 1. ed. São Paulo: Editora XYZ, 2012. p. 79.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Rosinei; GARCIA, Doralice Coelho. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 431-452, 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999. Acesso em: 10 nov. 2024.

JOGOS DE PAPÉIS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: em busca da formação humana à luz da pedagogia histórico-crítica

Emmanuele Maria Brito de Sousa
emmanuelebrito@hotmail.com

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento
franclanecarvalhon@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo é desenvolvido no âmbito do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE-UEMA), na linha de pesquisa de Formação de professores e práticas educativas. Que busca investigar os jogos de papeis sociais na perspectiva da formação humana nos Centros de Educação Infantil no município de Caxias-MA. É importante ressaltar que quando falamos de formação humana estamos falando também do público da educação inclusiva. Compreendemos que uma educação na perspectiva da formação humana é direito de todos.

Observamos que as brincadeiras são um acontecimento universal, na qual de certa forma, estão inseridas em todas as sociedades e fazem parte da vida do homem desde o início da humanidade. Com isso, compreende-se que as mesmas são produto e produtores do desenvolvimento humano. Dessa forma, reafirmando o quão importante é se discutir essa temática, que embora o brincar e as brincadeiras façam parte da vida do homem desde o início da humanidade, ainda há falta de compreensão desse fenômeno enquanto atividade.

A escolha dessa temática partiu das nossas inquietações observadas nos projetos: A Brinquedoteca como Espaço de Formação pelo Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEX) e Brincar e Brincadeiras: registro de vivências coletivas nos bairros e escolas de Caxias/MA pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica (PIBIC). Culminando com as observações feitas na disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil na graduação.

Ao chegarmos nos Centros de Educação Infantil (CEI) e fazer as observações dos projetos e do estágio nos deparamos com o contexto da escola, com a primeira etapa da educação básica, crianças tão pequenas iniciando sua jornada escolar, alunos típicos e atípicos em uma sala regular e questionávamo-nos, o que fazer? Como construir uma educação na perspectiva da formação humana? Fomos portando, percebemos que não há clareza por parte dos professores sobre os jogos de papéis sociais como

atividade guia promotora do desenvolvimento nessa faixa etária. Com isso, desenhamos o seguinte problema: Como se caracteriza os Jogos de Papéis Sociais vivenciados na Educação Infantil?

Com isso, discutiremos a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico Cultural de acordo com Dermeval Saviani (2013); o Desenvolvimento do psiquismo segundo Lígia Martins (2013); Conceito de Atividade baseado em Leontiev (1978); a Educação Inclusiva de acordo com as autoras Alessandra Arce (2012) e Ana Carolina Galvão (2013;2019); a Educação Escolar das pessoas com deficiência conforme Anna Maria Padilha (2018); e os Jogos de Papeis Sociais e Defectologia em concordância com Vigotski (2007;2022). Esses autores serão nossos aportes teóricos e de análise neste estudo.

O objetivo geral dessa pesquisa é analisar os jogos de papéis sociais, vivenciados na Educação Infantil em vista da formação humana. Os objetivos específicos são: identificar os jogos de papéis sociais vivenciados na Educação Infantil; identificar as concepções dos professores sobre os jogos de papéis sociais na Educação Infantil; caracterizar as finalidades de uso dos jogos de papéis sociais na relação com o ensino, aprendizagem e desenvolvimento de crianças; analisar em que o uso dos jogos de papéis sociais na Educação Infantil contribui para a reformulação da formação continuada de professores; elaborar uma um material didático formativo sobre os jogos de papéis sociais que considere a formação humana na Educação Infantil.

Dessa forma essa pesquisa justifica-se pela necessidade urgente de professores que entendam os jogos de papéis sociais como colaboradores do processo ensino-aprendizagem, promotores do desenvolvimento humano, em especial, o infantil.

2 METODOLOGIA

Entendemos que o objeto de estudo dessa pesquisa consiste na análise dos jogos de papéis sociais vivenciados na Educação Infantil, em vista da formação humana. Nessa perspectiva, para superação de resultados aparentes e superficiais, do nível empírico ao nível concreto do real, o tipo de pesquisa e o procedimento metodológico será o materialismo histórico-dialético. Nas palavras de Lakatos e Marconi (2007, p.101): "[...] para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está acabada, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo sempre é o começo de outro." Com isso, a dialética propõe um método que concebe o mundo como um conjunto de processos e não como um complexo de coisas prontas e acabadas; para o método dialético não existem coisas independentes e isoladas, mas um todo unido, ou seja, fenômenos e objetos que são ligados entre si, dependente uns dos outros em constante movimento.

Neste cenário o método materialismo histórico-dialético salienta a sua caracterização, conforme (Martins e Lavoura 2018, p. 230):

> Portanto, se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, pseudoconcreto, não nos bastam descrições acuradas, sejam elas escritas, filmadas ou fotografadas; não nos bastam relações íntimas com o contexto da investigação, ou seja, não nos basta fazer a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhes são atribuídas. É preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real.

Dessarte, o fenômeno que será estudado não poderá ser encarado isoladamente, todavia entenderemos o mesmo como um conjunto de processos em constante movimento. Portanto este método nos ajudará a entender a totalidade dos jogos de papéis sociais na Educação Infantil, rompendo com a lógica formal e compreendendo as múltiplas determinações deste objeto de pesquisa.

Essa pesquisa tem concepção qualitativa que busca a atribuição de significados, o aprofundamento, interpretação e compreensão de um fenômeno. Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa:

> [..] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar saber sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Com isso, a concepção qualitativa irá nos possibilitar a aprofundar no mundo dos significados, compreendendo e interpretando os fenômenos sociais, culturais, psicológicos e/ou educacionais.

Serão investigados os professores da rede municipal de Caxias – MA, da primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil. Os sujeitos dessa pesquisa são professores das turmas infantil III, IV e V tanto os efetivados quanto os contratados, totalizando 10 docentes. O contexto investigado será o Centro de Educação Infantil Isabel Dolores Leão Brito, localizado em um bairro periférico no município de Caxias - MA. Nesta pesquisa os instrumentos para coletas de dados que serão utilizados para investigar será a observação e a entrevista semiestruturada, com a finalidade de melhor obter dados e representar a realidade do fenômeno. Segundo (Bogdewic, 1999 apud Vianna, 2007, p. 50) "O objetivo final de uma observação participante é, dessa forma [...] gerar verdades práticas e teóricas sobre a cultura humana com apoio nas realidades da vida diária". Com isso, nessa pesquisa serão observados as

práticas e os comportamentos dos professores em relação aos momentos de brincadeiras coletivas e os alunos PcD, como os jogos de papéis sociais são vivenciados nesse centro. E os sujeitos serão entrevistados, com o objetivo de entender quais as concepções dos professores, sobre os jogos de papéis sociais na Educação Infantil.

Após a coleta de dados sobre o objeto, os dados produzidos serão analisados conforme as categorias do método do materialismo histórico-dialético. A categoria de contradição é o oposto de linearidade, com isso entendemos que toda realidade é passível de superação, que o fenômeno é e não é o mesmo, a cada instante, ou seja, ele aparece e se esconde ao mesmo tempo. A categoria da mediação irá nos ajudar a analisar os dados compreendendo que o fenômeno não é estável ele pode vir a ser por meio da mediação. E a categoria totalidade é a conexão de todos os aspectos, entendemos que o todo objeto é síntese de múltiplas determinações.

Desse modo, na primeira sessão trataremos de fazer a identificação geral dos sujeitos, faixa etária, formação, jordana de trabalho, anos de trabalho. Na segunda sessão será os jogos de papéis sociais vivenciados na Educação Infantil. A terceira sessão trataremos das concepções dos professores sobre os jogos de papéis sociais. Quarta sessão será as finalidades de uso dos jogos de papéis sociais na relação com ensino, aprendizagem e desenvolvimento. E na quinta sessão será a proposição dos jogos de papéis sociais e as crianças PcD.

3 MARCOS TEÓRICOS

Nos dias atuais temos falado muito sobre a "educação" de crianças, diversos são os debates acerca do assunto. A preocupação tem girado em torno dos métodos, o que contribui para o sistema capitalista, resultando em apostilas com atividades e receitas prontas. Muitas foram as lutas para inserir a educação infantil como primeira etapa da educação básica, entretanto percebemos que há uma corrente pedagógica enraizada que organiza a educação de crianças pequenas em atividades livres e espontâneas se distanciando da forma escolar. Entendemos que essa precarização na educação faz parte das ideias do neoliberalismo, Saviani (2012, p. 9) afirma que: "[...] a política educacional vem se caracterizando por uma equação perversa traduzida pelos seguintes termos: filantropia + protelação + improvisação + fragmentação = precarização geral do ensino no país". Fica evidente nas observações que os Centros de Educação Infantil ainda estão caracterizados como centros assistenciais e não tem promovido formação humana.

Os jogos de papéis sociais é uma das atividades guias do ser humano no seu processo de desenvolvimento e consequentemente de aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento e a aprendizagem caminham juntos e estão intrinsecamente interligados, conforme Martins (2013) na medida que eu aprendo, eu me desenvolvo. Nessa perspectiva, os jogos de papéis devem ser encarados como uma atividade séria.

Sabemos que é na e pela atividade que o psiquismo se desenvolve. De acordo com Tuleski e Eidt (2016, p. 45) a psicologia histórico-cultural entende que: "[...] o motivo da atividade é que impulsiona o homem a agir e que dirige esse agir para a satisfação de uma determinada necessidade". Assim, compreendemos que essa atividade humana é movida por uma intencionalidade, sempre buscando responder uma necessidade. Desse modo acontece com a criança que deseja dirigir o carro, remar o barco, etc. Ela sente necessidade de agir em relação ao mundo dos objetos que estão acessíveis a ela, como também em relação ao mundo dos objetos dos adultos.

Dessa forma, a criança além de sentir necessidade de manipular os objetos que estão em seu mundo ambiental, próximo dela, ela também sente necessidade de manipular os objetos que os adultos manipulam, de buscar fazer aquilo que eles fazem, mas como ainda não é capaz devido sua capacidade física, a criança soluciona esse problema através dos jogos de papéis sociais; por meio da percepção que ela tem dos objetos dos adultos, determina o conteúdo da sua brincadeira. Leontiev (2018) afirma que a criança agindo como uma pessoa em relação ao objeto, ela torna-se consciente dele como um objeto humano. Com isso, percebemos que há necessidade de superarmos a empiria sobre criança, sociedade, educação e escolaridade contrapondo a lógica formal dos fenômenos.

Nessa perspectiva, entendemos por atividade principal:

> [...] aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (Leontiev, 2018, p. 122)

Dessa forma, se faz cada vez mais necessária a compreensão que as brincadeiras de papéis sociais são algo sério, pois, estamos tratando daquilo que nos difere dos animais e nos humaniza, as funções psicológicas superiores.

Queremos evidenciar a relevância de tratar essa atividade como séria, uma vez que ela bem vivenciada promove desenvolvimento significativos na vida do ser humano e contribui para o processo de humanização. Martins (2013, p.75) confirma isso: "A qualidade da experiência social e lúdica da criança, promovida pela intervenção educativa do adulto, é a variável mais decisiva para as mudanças próprias ao seu desenvolvimento psíquico [...]". Percebemos que é necessária a mediação para que sejam garantidas situações propicias ao aprendizado.

Entendemos que o homem é um ser cultural e seu processo de humanização passa pela apropriação da cultura produzida pela humanidade. Leontiev (1978, p. 264) afirma: "[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana". Dessa forma, uma

escola que busca a formação humana deve ser um espaço de apropriação dos múltiplos elementos culturais.

Sabemos que o homem é único animal que produz cultura, dessa forma, ele não apenas se apropria do que foi produzido pelas gerações passadas, mas ele recria, transforma, refaz, ressignifica de acordo com suas necessidades. Fato corroborado por Saviani (2008, p. 11): "[...] o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. [...] ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la." Nessa perspectiva, compreendemos que o homem se humaniza apossando-se da cultura existente e, a partir disso, produzindo sua marca cultural por intermédio do trabalho (ação com finalidades).

4 PERSPECTIVAS DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO (PPT)

Nessa perspectiva, direcionar as investigações sobre as brincadeiras de papéis sociais como atividade principal da criança pré-escolar, consiste em analisar a essência desse fenômeno, buscando na materialidade as necessidades formativas, os desafios para uma educação infantil emancipadora, com o objetivo de propor novos caminhos que possibilitem a construção de uma educação que tem como foco a formação humana, rompendo com a ideias neoliberais e com a realidade de inclusão-exclusão dessas crianças inseridas nos centros de educação infantil.

Dessa forma, a proposta para o Produto Técnico Tecnológico (PTT) desta pesquisa consiste na elaboração de um curso de formação e um material didático para professores que trabalham nos centros de educação infantil da rede municipal de Caxias-MA. Cujo seu planejamento e construção, tenha como base nas necessidades concretas observadas e coletadas durante a entrevista aos professores participantes. E tenha como objetivo a formação humana das crianças, a partir da perspectiva histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.

Portanto, essa formação para professores tem como finalidade apresentar subsídios teóricos que fundamentem uma prática pedagogia que realmente proporcione a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Entendemos que as brincadeiras de papeis sociais são facilitadores no processo de inclusão escolar, garantindo a criança desenvolvimento e aprendizagem significativo. Com isso, esperamos que os Centros de Educação Infantil trilhem uma nova história, sem o reflexo do contexto preconceituoso e da cultura da discriminação, tendo como intenção uma práxis política e social no âmbito da sua realidade prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa "Os jogos de papéis sociais na Educação Infantil: em busca da formação humana à luz da pedagogia histórico-crítica" encontra-se em estágio de preparação, aguardando a aprovação do Comitê de Ética para dar seguimento às próximas etapas. Até o momento, houve avanço significativo na construção do referencial teórico e na definição metodológica, com base em autores fundamentais que abordam a formação humana, o desenvolvimento do psiquismo e a importância dos jogos de papéis sociais na Educação Infantil.

Assim que aprovada pelo Comitê de Ética, a pesquisa seguirá para a fase de coleta de dados, que envolverá observações e entrevistas semiestruturadas nos Centros de Educação Infantil, visando compreender como essas práticas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento integral das crianças e para a formação dos professores na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Enquanto aguarda a aprovação, o trabalho continua com o planejamento das etapas subsequentes, a leitura e o levantamento de material teórico fundamentados em Arce (2012), Saviani (2008, 2013, 2021), Duarte (2021), 17 Galvão (2013, 2019), Martins (2013, 2018), Leontiev (1978), Padilha (2018, 2020), Vigotsky (2022), Vázquez (2011), dentre outros, garantindo uma base sólida para a análise e interpretação dos dados futuros.

REFERÊNCIAS

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. IN: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978 p. 200-210.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. IN: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2018. cap. 7, p. 119-142.

MARCONI, Marina de Andrade; Lakatos, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007. p. 20-35.

MARTINS, Ligia Marcia. Especificidades do Desenvolvimento Afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. IN: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Marcia (org). **Quem tem medo de ensinar da Educação Infantil?** em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2013. cap. 3, p. 67-96.

MARTINS, Ligia Marcia. LAVOURA, Tiago Nicola. **Materialismo histórico-dialético:** contributos para a investigação em educação. Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223- 239, set/out. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. IN: ARCE, Alessandra, JACOMELI, Mara Regina Martins (org). **Educação infantil versus educação escolar?** entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 07-11.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico. IN: MARTINS, Ligia Marcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016 p. 25-40.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PELA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: um estudo com os docentes do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Campus São João dos Patos/MA

Tarcísio Souza Sá
E-mail: tarcisiosjp@gmail.com

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento
E-mail: franclanecarvalhon@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

No contexto da educação, o desenvolvimento profissional contínuo dos professores é um tema de extrema relevância e complexidade. A formação continuada não apenas aprimora as habilidades e competências dos educadores, mas também desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e na promoção do sucesso dos alunos.

A atuação docente transcende a simples transmissão de conhecimentos, sendo, antes, um complexo processo de construção de identidade profissional. Como destaca Freire (1996, p. 21), "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." Essa visão ressalta a importância de uma formação que promova a autonomia do professor na construção do conhecimento.

Além disso, é essencial reconhecer que a formação continuada de professores não deve ser vista como etapas separadas, mas como um processo contínuo. Nesse sentido, Nóvoa (2019), destaca que a formação de professores é um ciclo que deve ser alimentado por experiências práticas e reflexões constantes. Ou seja, a aprendizagem deve ser uma jornada que se estende ao longo da carreira docente.

A formação continuada dos professores não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos, mas envolve uma reflexão constante sobre a prática educativa, visando à transformação social. Segundo Freire (1970), a formação do educador implica o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à realidade social e política, bem como o engajamento em práticas pedagógicas libertadoras. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional não é apenas uma questão de aquisição de novas habilidades, mas sim um processo de conscientização e empoderamento.

Nesse sentido, Henry Giroux, destaca a importância da formação

continuada na capacitação dos professores para enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Para Giroux (1996), os professores devem ser agentes de mudança, capazes de promover a crítica e a reflexão em sala de aula, e isso só é possível através de uma formação continuada que os capacite para esse papel. Essa visão ressalta a necessidade de uma abordagem crítica e contextualizada no desenvolvimento profissional dos educadores, a fim de capacitá-los a atuarem como agentes de transformação social.

Diante dessas reflexões, torna-se evidente que o desenvolvimento profissional na formação continuada de professores vai muito além da atualização de técnicas e métodos de ensino. Ele envolve uma profunda reflexão sobre o papel da educação na sociedade, bem como o compromisso com a construção de uma prática docente numa perspectiva emancipadora e transformadora. Frente a esses desafios, o questionamento central deste estudo emerge: De que maneira a formação continuada de professores impacta o desenvolvimento profissional da prática docente no contexto específico da formação técnica de professores do IFMA, Campus São João dos Patos?

Percebe-se que o desenvolvimento profissional dos professores não está desconectado do contexto educacional mais amplo. Onde é refletido a importância dos educadores compreenderem não apenas os aspectos técnicos do ensino, mas também as dinâmicas sociais, políticas e culturais que permeiam o ambiente escolar. Essa compreensão crítica não só os capacita a lidar com as adversidades presentes na prática docente, mas também os inspira a se engajarem ativamente na busca por uma educação mais justa e igualitária.

Quanto ao objetivo geral do estudo, busca-se compreender como a formação continuada de professores para a prática docente influenciam o desenvolvimento profissional no contexto da formação técnica de professores para a educação básica. Já os objetivos específicos estão voltados a analisar a eficácia dos programas de formação continuada de professores do eixo técnico na educação básica, destacando os impactos dessas iniciativas no aprimoramento das competências técnicas e pedagógicas dos docentes; investigar as percepções dos professores que atuam no eixo técnico da educação básica sobre a relevância e aplicabilidade da formação continuada em suas práticas diárias, com foco na formação técnica; identificar melhorias e estratégias inovadoras para os programas de formação continuada, com base nas necessidades identificadas pelos professores da educação básica, visando o fortalecimento da formação técnica; e produzir um material instrucional, figurado por meio de um caderno pedagógico digital, direcionado ao desenvolvimento das ações de formação continuada de professores para o ensino técnico.

2 METODOLOGIA

Quanto a natureza de estudo, trata-se de uma abordagem qualitativa, que na perspectiva de Zanelli, (2002, p. 83), este tipo de pesquisa não tem

como finalidade enumerar ou medir fenômenos estudados. “O principal objetivo da pesquisa qualitativa é buscar entender o que as pessoas aprendem ao perceberem o que acontece em seus mundos”.

Ao refletir sobre abordagem aplicada na pesquisa, definiu-se que o método histórico dialético se mostra como o mais adequado para tratar sobre as questões que versam sobre a temática em estudo, permitindo assim, uma maior adequação aos volumes das informações teóricas e investigativa da natureza da pesquisa quanto aos cumprimentos dos objetivos propostos.

De acordo com Goldmann (1967), o método histórico-dialético, permite analisar a interação entre as estruturas sociais e a cultura, revelando as contradições que impulsionam o desenvolvimento histórico. Sánchez Gamboa (1996, p. 62), complementa o quão complexo é “[...] explicar os métodos por si mesmos sem levar em conta os contextos teóricos e as condições histórico-sociais da produção destes e da pesquisa”.

Dentro desse contexto, tem-se como objetivo da pesquisa de caráter descritiva que segundo Gil (2017), busca analisar e interpretar os dados coletados para compreender as relações existentes e identificar padrões ou tendências. Já a pesquisa exploratória, de acordo com Neuman (2013), é um tipo de pesquisa que busca investigar um tema ou fenômeno pouco conhecido, complexo ou que ainda não foi suficientemente explorado na literatura acadêmica.

O universo da pesquisa compreende os professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) no Campus São João dos Patos/MA, totalizando 52 docentes. Dentro deste universo, a amostra é estratificada de maneira a incluir apenas os docentes que atuam na Educação Básica, mas especificamente aqueles que lecionam disciplinas do eixo técnico. Em outras palavras, a amostra será composta por professores do ensino técnico, totalizando 15 docentes.

A pesquisa será realizada de forma presencial/on-line, mediante autorização por meio da declaração de autorização da instituição selecionada para estudo e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a confiabilidade, comodidade e privacidade.

Ao oferecer a opção de participação presencial ou on-line, a pesquisa busca proporcionar maior comodidade aos entrevistados, permitindo que eles escolham o formato que melhor se adeque às suas rotinas e preferências, em decorrência de muitos professores não residirem na cidade, mas apenas nos momentos que lecionam. Dessa forma, espera-se aumentar a taxa de resposta e a representatividade dos dados coletados, assegurando que as vozes de todos os participantes sejam devidamente registradas e consideradas na análise final.

A entrevista deverá durar entre 30 a 40 minutos, proporcionando tempo suficiente para que os participantes reflitam e respondam com detalhes. Durante este período, um pesquisador estará presente para fornecer esclarecimentos e suporte técnico, se necessário, garantindo que os participantes compreendam todas os pontos e possam responder de maneira completa e precisa.

A análise das informações coletadas será realizada com base no método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2017), que compreende cinco etapas distintas. A primeira etapa consiste na organização dos dados, que envolve a transcrição das entrevistas. Em seguida, ocorre a codificação dos dados, onde são atribuídos códigos a trechos ou unidades de análise relevantes, representando temas ou categorias que emergem durante a análise. A terceira etapa envolve a categorização dos dados codificados, proporcionando uma compreensão mais abrangente e organizada, o que torna a análise e interpretação dos resultados mais eficazes. Na quarta etapa, acontece a análise propriamente dita, que visa responder às questões de pesquisa e explorar as conexões entre os diferentes elementos dos dados, contribuindo para uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado. Por fim, a quinta etapa compreende a apresentação dos resultados, que são representados de forma descritiva e tratados por meio da inferência, gerando informações valiosas para o estudo.

3 MARCOS TEÓRICOS

A formação continuada de professores é um tema crucial no campo da educação, especialmente em um contexto onde as demandas sociais e educacionais estão em constante evolução, necessitando assim, uma reflexão aprofundada, buscando respostas a essa questão de grande relevância na prática docente.

O desenvolvimento profissional na formação continuada de professores é uma necessidade imperiosa, conforme apontam estudos e pesquisas recentes. Autores como Paulo Freire (1996), António Nóvoa (1992) e Dermeval Saviani (2011a), destacam a importância de uma formação que vá além da simples atualização de conhecimentos, propondo uma abordagem que inclua a reflexão crítica e a transformação da prática pedagógica docente. Estudos recentes dos autores Bezerra e Coutinho (2024), Cunha Ribeiro (2024) e Silva (2024), evidenciam que a formação continuada é essencial não apenas para o desenvolvimento profissional dos professores, mas também para a melhoria contínua da qualidade da educação, ajustando-se constantemente às novas realidades e desafios da prática educativa. Entender o desenvolvimento profissional na formação continuada de professores é crucial para uma prática pedagógica docente que assegure o direito de aprender dos alunos. Nesse contexto Nóvoa (1992), defende que a formação continuada deve proporcionar aos professores a capacidade de refletir sobre suas práticas e adaptá-las às necessidades educacionais contemporâneas.

Ainda nessa perspectiva de formação continuada, Bezerra e Coutinho (2024), argumenta que a formação continuada deve ser um processo integral e contínuo, promovendo a reflexão crítica e a melhoria das práticas pedagógicas. Cunha Ribeiro (2024), sugere que a formação continuada deve ser vista como

um processo coletivo e contínuo, capaz de transformar a prática pedagógica e melhorar a qualidade do ensino.

Direcionado aos professores de formação técnica, é essencial considerar uma abordagem que se alinhe com uma concepção crítico-dialética do processo educacional. Esta concepção, que engloba elementos de autores como Freire (1996), Nóvoa (1992) e Saviani (2011b), enfatiza a importância da reflexão crítica sobre a prática pedagógica, buscando não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o desenvolvimento de uma consciência crítica nos educadores e nos educandos.

Portanto, a formação continuada de professores não se limita apenas ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas busca promover uma reflexão profunda sobre o papel do educador na sociedade e na construção de uma educação mais justa e igualitária, onde educadores tornaram-se agentes de transformação capazes de desafiar as estruturas de poder e promover uma educação verdadeiramente emancipatória.

4 PERSPECTIVAS DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO (PPT)

O produto técnico tecnológico a ser desenvolvido nesse estudo é um material didático instrucional, na qual figura-se por meio de um caderno pedagógico digital, direcionado ao desenvolvimento das ações de formação continuada de professores para o ensino técnico.

Segundo o Relatório de Grupo de Trabalho da CAPES, caracteriza-se como um Produto de apoio/suporte com fins didáticos na mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais (CAPES, 2019).

O eixo que se enquadra a produção do material didático instrucional é no Eixo 1 - Produtos e Processos: caracteriza-se pelo desenvolvimento de produto técnico ou tecnológico, passível ou não de proteção, podendo gerar ativos de propriedade industrial/ propriedade intelectual (CAPES, 2019).

Dentro do eixo de classificação da qualidade das atividades de pesquisa e da produção do corpo docente no programa, o produto técnico-tecnológico no enquadram-no do desenvolvimento de material didático e instrucional se classifica no tipo T2 (CAPES, 2019).

Assim, o material didático instrucional servirá como um guia prático e teórico para os docentes, promovendo o desenvolvimento profissional contínuo e melhorando a qualidade do ensino técnico oferecido pelo IFMA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, centrada no desenvolvimento profissional por meio da formação continuada de professores do IFMA, Campus São João dos Patos/MA, encontra-se atualmente em fase de espera pela aprovação do Comitê de Ética, etapa necessária para dar continuidade ao processo de coleta de dados e garantir a conformidade ética em relação aos direitos e ao bem-estar dos participantes.

Até o momento, a pesquisa avançou na construção do referencial teórico e na definição metodológica, permitindo uma compreensão mais profunda das influências da formação continuada na prática docente. O levantamento e estudo de autores relevantes, como Freire, Nóvoa e Giroux, foram fundamentais para embasar a análise dos desafios e impactos da formação continuada no desenvolvimento dos docentes.

Uma vez aprovada pelo Comitê de Ética, a próxima etapa será iniciar a coleta de dados, com aplicação das entrevistas aos professores do eixo técnico da Educação Básica no IFMA, conforme planejado. Após a obtenção dos dados, pretende-se iniciar o processo de análise de conteúdo, visando responder às questões de pesquisa e gerar um material instrucional digital voltado para a formação continuada.

Esses passos futuros permitirão uma análise robusta e contextualizada, que não apenas contribuirá para o aprimoramento das práticas pedagógicas no IFMA, mas também poderá servir como base para futuras pesquisas e estratégias de formação continuada em outras instituições educacionais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Edições 70, 2017.

BEZERRA, A. A.; COUTINHO, D. J. G. Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 4, p. 1712-1732, 2024. Disponível em:

https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13602. Acesso em: 16 mai. 2024. CAPES. **GT de Produção Técnica**. Relatório de Grupo de Trabalho. Brasília: CAPES. 2019.

CUNHA RIBEIRO, R. M. Formação continuada de docentes: tessituras e possibilidades. **Retratos da Escola**, v. 18, n. 40, 2024. https://retratosdaescola.emnuvens .com.br/rde/article/view/1748. Acesso em: 16 mai. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra. 1970.

_____, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 1996.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Artmed. 1996.

GOLDMANN, L. O todo e as partes. In: **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

GIL. A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** Atlas, 2017.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote. 1992.

_____, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal /a/DfM3 JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt. Acesso em: 01 de out. 2023.

NEUMAN, W. L. **Métodos de Pesquisa Social**: Abordagens Qualitativas e Quantitativas. Pearson Educação, 2013.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. São Paulo: Papirus, 1996.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011a.

_____, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. Autores Associados. 2011b.

SILVA, L. F. A formação continuada de professores da educação básica no brasil: realidades e necessidades. **Revista OWL (OWL Journal) - revista interdisciplinar de ensino e educação**, v. 2, n. 1, p. 212-224, 2024. https://www.revistaowl.com.br/index.p hp/owl/article/view/142. Acesso em: 16 mai. 2024.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos da Psicologia**, n. 7, 2002. p. 83. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/ GdRk6zHHNz4yL6NBsH6P4yH/abstract/?lang=pt>. Acesso: 13 de set. 2023.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE CODÓ: uma análise das contribuições para a prática pedagógica

Leonardo de Sousa Lima
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5519747178378361
E-mail: leonardolimacodo@gmail.com

Shirlane Maria Batista da Silva Miranda
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0052291130015122
E-mail: shirlanesilva@professor.uema.br

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como temática "A formação continuada de professores no município de Codó: uma análise das contribuições para a prática pedagógica" e, diante das intensas transformações sociopolíticas, culturais e econômicas, surgiram novas formas de ser e fazer a profissão-professor no mundo em que vivemos. Levando isso em consideração, a relevância deste trabalho surge da necessidade de investigar como se dá a relação entre a formação continuada e a sua influência na prática pedagógica de professor de 1o a 5o ano, bem como a prática pessoal na melhor compreensão acerca das questões que envolvem a formação de professores de 1o a 5o ano.

Cabe, também, ressaltar a experiência enquanto Orientador de Estudo do Pacto nacional Pela Alfabetização da Idade Certa, no município de Codó - MA, onde pudemos acompanhar o cotidiano do planejamento e assessoramento de professores, de modo a identificar meios para superar os desafios na prática pedagógica destes. A atuação como Coordenador de Supervisores da Educação de Jovens e Adultos foi outro fator preponderante para a escolha da temática em estudo.

A partir do exposto, delineamos as contribuições da formação continuada de professores para melhorar a prática pedagógica no município de Codó (MA) como questão- norteadora da pesquisa. Temos como objetivo analisar como os saberes construídos na formação continuada de professores de 1o a 5° ano contribuem na reconstrução da prática pedagógica na escola. O presente projeto de pesquisa surgiu do seguinte problema de pesquisa: quais as contribuições da formação continuada de professores para melhorar a prática pedagógica no município de Codó (MA)? Tendo, ainda, em vista o alcance do objetivo da pesquisa, elaboramos as seguintes questões norteadoras, no intuito de compreender, as questões teórico-metodológicas

que contextualizam a formação continuada de professores de 1o a 5o ano. No âmbito da formação continuada: como acontece o processo de formação continuada de professores de 1o a 5° ano no município de Codó? Quais os saberes construídos pelos professores de 1o a 5o ano no âmbito da formação continuada? Como os saberes construídos na formação continuada contribuem na reconstrução da prática pedagógica nas instituições de 1o a 5o ano no município de Codó (MA)?

2 METODOLOGIA

Acerca do tipo de pesquisa, escolhemos a Pesquisa Narrativa (auto) biográfica como opção metodológica que melhor possibilitasse tecer a compreensão acerca do universo sociocultural pesquisado. Sendo assim, a pesquisa narrativa, que desenvolvemos, pode ser considerada um processo dinâmico de viver e contar histórias e reviver e recontar histórias, não somente aquelas em que os participantes relatam, mas, sobretudo, aquelas narradas pelo próprio pesquisador (Clandinin; Conelly, 2011, p. 18).

Quanto à população e amostra, constituem como parte da investigação os professores da Rede Pública Municipal de ensino de Codó, no Maranhão, que atuam nas turmas de 1o a 5° ano. A amostra é constituída de todos os professores do Ensino Fundamental de 1o a 5o ano da Escola Municipal Ana Luiza Gonçalves dos Reis, no bairro Nova Jerusalém, das turmas de 4o e 5o ano, tanto os titulares da turma quanto os professores de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), totalizando 8 (oito) docentes da instituição de educação em que ocorre a pesquisa. A Instituição de Educação, em que pesquisa é realizada, está localizada na sede do município no bairro Nova Jerusalém, conforme a classificação da Secretaria Municipal de Educação Ciências Tecnologia e Inovação - SEMECTI, no município de Codó (MA).

Acerca dos critérios de Inclusão e Exclusão, estão incluídos no presente estudo os professores ativos das turmas de 1o a 5o ano do Ensino Fundamental que são lotados como titulares e de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na escola investigada. Segue-se: a) Possuir graduação em Pedagogia; b) Pertencer ao quadro efetivo da Rede Municipal de Codó (MA) ou ter participado do seletivo para contratação de professores; c) Atuar como professor/a de 1o a 5o ano em Codó (MA); d) Ter, no mínimo, três anos de experiência como professor; e) Aderir voluntariamente à pesquisa. São excluídos os professores que estão ou estiveram afastados pelo período de, no mínimo um ano, em funções administrativas e/ou que se recusaram assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Em relação à coleta de dados e instrumentos, constitui-se, primeiramente, da Observação Participante. Dentro das técnicas de produção dos dados na pesquisa, a Entrevista Narrativa (auto)biográfica. Ademais, o **memorial de formação** compõe outro dispositivo para a produção dos dados

na pesquisa. No que se refere ao processo de análise de dados construídos ao longo do processo, essas informações são tabuladas de acordo com a análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (2004). A técnica preza pelo rigor metodológico sendo desenvolvida de maneira sistemática, a partir de três fases: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material, categorização ou codificação; 3) Tratamento dos resultados, inferências e interpretação (Bardin, 2004).

3 MARCOS TEÓRICOS

A formação de professores é uma formação profissional de nível superior, isto é, a formação para uma profissão baseada no conhecimento. Assim sendo, é imprescindível a presença e a participação da profissão, tanto dos lugares da profissão (as escolas) como dos seus profissionais (os professores), mas é também imprescindível a presença dos lugares e dos conhecimentos acadêmicos.

Para António Nóvoa (2009), há muitas maneiras de ser professor, uma diversidade de opções e de caminhos. Contudo, em todos eles, defende que é imprescindível compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões: teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas e simbólicas. Do ponto de vista de Wengzynski e Tozetto (2012, p. 4), a formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva. A formação de professores em diferentes níveis de ensino tem mobilizado reflexões e pesquisas no meio acadêmico, predominado discursos e políticas públicas, como sendo fundamental para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Como o próprio conceito já remete, a formação contínua implica formação que, segundo Caldas Aulete (1985) significa "ação e efeito de formar-se, ato de tomar forma, desenvolver-se", processo este que se faz continuamente, após a sua formação inicial, através de cursos promovidos por instituições de ensino superior, ou secretarias de educação, MEC e outros, através de diversas modalidades, sejam congressos,seminários, oficinas, simpósios, presencial, a distância ou em serviço etc. com o objetivo de apropriar-se de novos conhecimentos, já que estes estão em constante transformação e desenvolvimento, ou aperfeiçoar, reavaliar e reconstruir os saberes que já se dispõe, objetivando seu crescimento profissional, pessoal e social, proporcionando principalmente mudanças nos seus processos didáticos, com vistas, sobretudo, a garantir valência na formação dos discentes.

Na literatura já existente, o processo de aprendizagem do professor, em seu percurso profissional, recebe diferentes denominações. A formação continuada e o desenvolvimento profissional não são incompatíveis, apresentam a ideia de serem equivalentes. Entretanto, há autores que fazem diferenciações

entre ambos e consideram a formação continuada um componente do desenvolvimento profissional.

Os pesquisadores Vaillant & Marcelo (2012) assinalam que já há a conscientização sobre a necessidade da formação inicial e que a experiência do contexto escolar constitui-se como parte importante dessa formação. Contudo, o desenvolvimento profissional é indispensável para o trabalho do professor e deve acontecer de forma constante, por ser uma ação processual e inacabada. Na visão dos autores, esse processo deve acontecer de forma permanente e precisa contemplar as dimensões pessoal/intelectual e profissional. Marcelo (1999) diferencia a formação continuada do desenvolvimento profissional. Para ele, o desenvolvimento profissional romple com a dicotomia entre ambos.

Na afirmação de Oliveira-Formosinho (2009), a formação de professores assume diferentes terminologias, tais como "educação permanente, formação contínua, formação em serviço; reciclagem, aperfeiçoamente profissional, desenvolvimento de professores, etc" (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 223). A autora esclarece que tais termos, embora sejam utilizados como sinônimos muitas vezes, possuem particularidades distintivas.

Ainda de acordo com Oliveira-Formosinho (2009, p. 226), o desenvolvimento profissional caracteriza se como um processo de contínuo de melhoria das práticas docentes.

Concomitante a isso, o desenvolvimento profissional docente, para Fiorentini (2008, p. 4-5), estabelece relações de evolução da prática de forma contínua e pode acontecer em momento anterior ao ingresso na formação inicial, prologando-se por toda a trajetória profissional e de vida. Esse desenvolvimento acontece nos "múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, instituicionais e socioculturais". Para Marin (1998, p.138), o "desenvolvimento profissional dos professores baseia-se no pressuposto da educabilidade do ser humano, concebendo-o, portanto, em processo contínuo de desenvolvimento". Dessa forma, no decorrer de sua trajetória docente é que o professor vai se constituindo como profissional. Concebe-se, dessa forma, que o desenvolvimento profissional ocorre mediado pela construção de saberes na formação continuada de professores.

Para Nóvoa (2009), o desenvolvimento profissional atribui significados à prática do professor, especialmente, na reflexão do fazer pedagógico. São esses percursos pedagógicos nas comunidades de prática que conferem "um sentimento de pertença de identidade profissional" (Nóvoa, 2009, p. 42). Dessa forma, é importante considerar que o desenvolvimento profissional do professor ocorre em duas dimensões, a individual e a coletiva, e é a dimensão coletiva que certifica a categoria profissional docente.

As "atividades sistemáticas de formação" que se concretizam nos inúmeros cursos que os professores realizam, nas escolas ou em universidades, sempre foram e ainda continuam sendo, ministrados por especialistas, por formadores, por tutores, de diferentes áreas ligadas à educação, ou não, em

um processo em que o desenvolvimento profissional acontece, mediante a apropriação de saberes científicos construídos por estudiosos que, muitas vezes, não estão vinculados à prática cotidiana, e se constituem como "donos do saber", como coloca Nascimento (1997, p. 71), é um modelo de formação que se "caracteriza por ter como finalidade a transmissão do saber (...) numa relação formador formando (...). Nesta formação, os mestres são produtores do saber".

Este modelo de formação contínua muitas vezes causa inquietude aos professores, porque não partem das necessidades que estão vinculadas as inúmeras situações problemáticas que surgem constantemente no seu dia a dia e não consideram as experiências que os professores dispõem. Imbernón (2006, p. 37) ao afirmar que "formar-se é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores", ele argumenta que é a partir da reflexão sobre esta prática que os professores constroem, por isso "metáfora da construção", seu desenvolvimento profissional, agindo como o sujeito de sua formação, buscando, a partir de análises de situações problemáticas do seu cotidiano, respostas que posteriormente se transformem em teorias, mas não deixando de se basear em seus conhecimento científicos pedagógicos.

Ao colocar o professor como sujeito de sua própria formação, Imbernón rompe com o conceito de formação continuada tradicional a qual tem no saber de "outros" o desenvolvimento profissional dos professores. Ele, então, apresenta um conjunto de ideias e propostas globais que pretendem melhorar a formação contínua de professores, das quais se podem citar algumas, tais como:

• Conhecer os processos históricos de formação, para a partir dele (2010, p. 10) "oferecer alternativas de inovação e mudança nas práticas de formação";

• Analisar as transformações sociais, econômicas e políticas que influenciam na educação, sendo capaz de perceber o que já aprendemos e o que ainda seja necessário aprender;

• Potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática, introduzindo-se em novas perspectivas e metodologias;

• Identificar, analisar e buscar soluções para as situações problemáticas, em seus contextos de atuação, para a partir delas, criar alternativas que proporcione inovações e/ou mudanças na teoria e na prática da educação.

Em síntese, estas propostas acabam por propor uma nova perspectiva de formação contínua, a qual coloca os professores como sujeito de sua formação, em um processo colaborativo, entre os professores e entre a comunidade que perpassa a escola, desenvolvendo metodologias e estratégias

diferentes e privilegiam o diálogo, a troca de experiência, a investigação, a análise e a construção.

Por fim, para que isso aconteça é primordial que este processo de formação ocorra preferivelmente nos espaços escolares, a partir de uma reflexão sobre a prática, em que a identificação de situações problemáticas crie as condições necessárias para os docentes buscarem soluções e, a partir delas, construírem seus conhecimentos, partindo, assim, da prática para a teoria e não da teoria para a prática, rompendo com o modelo tradicional, possibilitando, assim, uma aprendizagem significativa para seus educandos.

4 PERSPECTIVAS DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO (PPT)

A formação de professores não pode ser pensada apenas a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas também a partir da função social própria à escolarização - ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida.

Nesse aspecto, temos como **produto final** a elaboração de uma **Sequência Didática** para os professores das turmas de 4º e 5º anos da escola onde se desenvolve a pesquisa, com ênfase no componente curricular de matemática. "[...] Uma sequência didática tem a finalidade, precisamente, de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, de forma a permitir-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada em uma dada situação de comunicação." (Santos e Melo, 2012).

A pertinência da aplicação do produto está no incentivo à busca por estratégias de formação continuada no que refere às escolhas tomadas pelo professor, na gestão da prática pedagógica, para que a autogestão de sua formação contribua para o desenvolvimento de sua prática. Diante disso, o produto educacional será pensado de forma a estimular a criatividade dos professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas buscando assim minimizar os desafios identificados no decorrer do processo da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, centrada na formação continuada de professores no município de Codó: uma análise das contribuições para a prática pedagógica", encontra-se atualmente em fase de espera pela aprovação do Comitê de Ética, etapa necessária para dar continuidade ao processo de coleta de dados e garantir a conformidade ética em relação a segurança e os direitos dos participantes.

Até o momento, a pesquisa avançou na construção do referencial teórico e na definição metodológica, permitindo uma compreensão mais

específica das influências da formação continuada na prática pedagógica. O levantamento e estudo de autores relevantes, como Nóvoa e Imbernón, foram fundamentais para embasar a análise dos desafios e impactos da formação continuada no aprimoramento pedagógico dos docentes.

Uma vez aprovada pelo Comitê de Ética, a próxima etapa será iniciar a coleta de dados, com aplicação das entrevistas aos professores que lecionam 4o e 5o anos da escola onde se desenvolve a pesquisa. Após a obtenção dos dados, pretende-se iniciar o processo de análise de conteúdo, visando responder às questões de pesquisa e gerar uma sequência didática voltada para o ensino de matemática direcionada aos professores que lecionam nas turmas de 4º e 5º anos da escola Ana Luiza dos Reis Gonçalves.

Esses passos futuros permitirão uma análise profunda e contextualizada, que não apenas contribuirá para o aprimoramento das práticas pedagógicas na escola investigada, mas também poderá servir como base para futuras pesquisas e estratégias de formação continuada para professores que lecionam nas turmas de 1º a 5º ano em outras instituições educacionais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**-LDB.9394. São Paulo: Saraiva, 1996.

CLANDININ, D. J.; CONELY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FIORENTINI, D. **A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil**. Bolema. Unesp, Rio Claro, ano 21, n. 29, 2008, p. 43- 70.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JOSSO, Marie-Cristine. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGGI, M. da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal RN. São Paulo: Paulus, 2008, p. 23-50.

MARCELO, C. G. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MARIN, A. J. **Desenvolvimento profissional docente**: início de um processo centrado na escola. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1998, p. 137-152.

MOREIRA, H.; CÁLLEFE, L. G. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador**. São Paulo: DP&A, 2006.

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

OLIVEIRA, J. F. Desenvolvimento profissional de professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Portugal: Porto, 2009, p. 221-284.

SOUZA, E. C. de. Pesquisa Narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de.; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2006, p. 135-147.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a aprender**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Dom Quixote. 1992.

PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA DO ALUNO COM TEA (Transtorno do Espectro Autista)

Janete Santos Silva Paula
E-mail: janetekarvalho@hotmail.com

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento
E-mail: franclanecarvalhon@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil ainda consiste em um dos maiores desafios no âmbito educacional, isto ocorre porque até o presente momento se fazem necessárias adaptações de metodologias, adequações de estratégias e de recursos didáticos que dependem da necessidade e especificidade de cada aluno, além de preparo do corpo docente que irá atendê-lo (Sabóia; Lima, 2024).

A educação especial ganhou destaque no Brasil e está presente em importantes debates e discussões por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 1996), que no seu art. 58, define educação especial como "[...] uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação". Essa lei refuta a ideia de que a educação para pessoas com deficiência deve ser oferecida apenas em escolas especiais. Vale ressaltar que fazem parte da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Entre esses alunos, estão aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que será o foco deste estudo.

O processo de inclusão de alunos autistas não é uma tarefa tão fácil, pois essas crianças apresentam características comportamentais que dificultam o aprendizado. Cabe ao professor escolher o melhor método para o aprendizado desse aluno. Gracioli e Bianchi (2014) reforçam que ensinar em uma perspectiva inclusiva requer uma ressignificação no sentido do que é educar, bem como do papel do professor e da escola nesse processo. No Brasil, os estudos sobre o autismo vêm crescendo; contudo, ainda são consideradas insuficiente as investigações que relatam as experiências educacionais com esse público.

A inclusão de alunos autista no ensino regular, proporciona contato social e favorece o desenvolvimento tanto desses alunos quanto das demais crianças no momento que vão convivendo e aprendendo com as diferenças.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5 (APA, 2022), define o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e interação social em diversos contextos, além de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos. Essas características comportamentais tornam-se evidentes na primeira infância. De acordo com esses aspectos, o TEA afeta a forma como a criança socializa e percebe o mundo, o que, por sua vez, influencia diretamente seu processo de aprendizagem. Embora o tema da inclusão de alunos autistas tenha ganhado destaque nos últimos anos, na prática, a inclusão ainda avança de forma lenta, e muito precisa ser feito para alcançar uma educação inclusiva de qualidade.

Diante disso, investigaremos, portanto, a prática pedagógica no ensino Ciências Naturais, sob a perspectiva inclusiva do aluno com TEA, através da seguinte questão: De que forma são vivenciadas as práticas pedagógicas no ensino de Ciências Naturais com os alunos autistas em salas de aula regulares? Essa problemática de pesquisa surgiu a partir de inquietações que se desenvolveram durante meu percurso formativo e profissional, tendo formação em Biologia e especialização em Educação Especial/Inclusiva e em Educação e Ensino de Ciências. Trabalhando como Agente de Inclusão Escolar, tenho a oportunidade de vivenciar de perto a realidade da inclusão desse público no contexto educacional.

Esse estudo tem como objetivo geral, analisar as práticas pedagógicas vivenciadas por professores de Ciências Naturais, na perspectiva da educação inclusiva de alunos autistas em salas regulares. Os objetivos específicos incluem identificar as práticas pedagógicas no ensino de Ciências Naturais em vista da inclusão de alunos com TEA; caracterizar as práticas pedagógicas na sala de aula em relação aos alunos com TEA; analisar as aproximações e distanciamentos da prática pedagógica em relação à inclusão de alunos autistas e, por fim, elaborar uma proposta de formação continuada para professores de Ciências Naturais, visando o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas para alunos autistas no contexto de salas de aulas regulares.

2 METODOLOGIA

Com a finalidade de analisar as práticas pedagógicas vivenciadas por professores de ciências naturais, na perspectiva da educação inclusiva de alunos autistas em salas regulares, este estudo se configura como uma pesquisa narrativa a qual segundo Clandinin e Connely (2011, p.48):

> [...] narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela.

Esse estudo será delineado a partir do método crítico-dialético, conforme afirma Kosik (1976), "[...] a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a "coisa em si" e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade". Assim considera-se a totalidade como dinâmica em constante construção social.

Nesse mesmo contexto, Althusser (1992) diz que o método dialético, tal proposto por Hegel e Marx, é justamente uma tentativa de pensar o mundo integrado as diferentes esferas contraditórias do real.

A abordagem da pesquisa será de natureza qualitativa, pois segundo Minayo (2001) este tipo de abordagem responde a questões muito particulares. Esse autor argumenta que:

> A pesquisa qualitativa se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 22).

Nesse sentido, há uma busca de informações que são direcionadas a um determinado grupo de pessoas acerca do problema em estudo, para que posteriormente se possa discutir e analisar as conclusões dos dados que foram coletados.

Nesta pesquisa, serão investigados professores do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano da rede pública municipal e estadual da cidade de Caxias, MA. A amostra constituirá de professores de ciências naturais que atenda alunos autistas em salas regulares de duas escolas na etapa final do ensino fundamental, sendo elas a U.I.M. Joaquim Francisco de Sousa e o Colégio Militar Tiradentes IV, totalizando 07 (sete) docentes das referidas instituições. Assim, serão incluídos no presente estudo os professores de ciências naturais ativos do ensino fundamental que tenha alunos autistas matriculados na sala regular.

O instrumento apresentado para coleta de dados será a entrevista semiestruturada elaborada pela pesquisadora. A duração prevista para a aplicação da entrevista será em torno de 30 minutos, deixando claro para os sujeitos a confidencialidade das informações obtidas.

Este estudo utilizará também a técnica de observação para busca de informações e coleta de dados. Segundo Viana (2007), a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisa qualitativas em

educação. Assim, o observador não deve simplesmente olhar, e sim, saber ver, identificar e descrever as diversas interações e processos humanos.

No que se refere ao processo de análise de dados, utilizará o método de análise de conteúdo apresentado por Bardin (2016), que define como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando "[...] obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens".

No que tange as categorias da pesquisa, serão estabelecidas a partir do trabalho de campo, ou seja, da coleta de dados, pois são mais específicas e mais concretas.

Segundo Bardin (2016), classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com o outro. Assim, o que permite o seu agrupamento é justamente a característica comum existente entre eles.

Este estudo seguirá as recomendações estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP. Os participantes receberão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, informando sobre a pesquisa e solicitando autorização para participação na mesma. Por se tratar de investigação envolvendo seres humanos, a pesquisa foi submetida a Plataforma Brasil no dia 07 de outubro de 2024 e seguirá os critérios da resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 publicada pelo Ministério da Saúde. Foi aprovada sob o parecer de nº 7.197.384 em 31 de outubro de 2024.

3 MARCOS TEÓRICOS

Definimos práticas pedagógicas, de acordo com Franco (2012) como práticas que se organizam intencionalmente para atender certas expectativas educacionais requeridas como dada comunidade social. Dessa forma, ela só pode ser compreendida na perspectiva da totalidade.

Nesse contexto, a prática pedagógica é uma ação intencional e reflexiva que visa promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos alunos, considerando suas particularidades e o contexto social em que estão inseridos.

Sendo assim, é importante perceber que a formação continuada de professores é fundamental para a melhoria da prática pedagógica. Diante disso, Nóvoa (1992) enfatiza a construção de uma identidade profissional docente, destacando a importância da formação contínua e da prática reflexiva. Essa formação permite que os professores desenvolvam habilidades para refletir sobre suas práticas e adaptá-las às necessidades específicas de seus alunos e ao ambiente educacional em constante transformação.

Adentrando ao contexto do ensino de Ciências, este tem importante

papel como componente curricular, e está presente desde a educação infantil até o ensino fundamental. Ele proporciona à sociedade conhecimentos acerca do estudo da vida, permitindo que os alunos aprendam e descubram as interações entre os seres vivos e o meio em que vivem. Nessa perspectiva, o ensino de Ciências é obrigatório e fundamental na educação básica.

No entanto, o ensino de Ciências e a educação no geral, ainda apresentam várias características de um ensino tradicional, onde o professor é visto como detentor do saber e os alunos como sujeitos passivos no processo de ensino-aprendizagem (Nicola; Paniz, 2016). Nesse sentido, aprender Ciências, assim como também as demais disciplinas, é um desafio particular para alunos autistas.

Na perspectiva de estratégias de ensino, Guiterio (2016, p. 42) assegura que "[...] não existe uma metodologia ruim; o que precisa ser avaliado para a escolha de uma delas são: as necessidades do aluno, o nível cognitivo e os objetivos do que se pretende trabalhar com o aluno". O autor recomenda, ainda, o uso de materiais concretos como uma das estratégias eficazes para minimizar as dificuldades apresentadas por alunos autistas no ensino de Ciências, facilitando sua compreensão e participação no processo de aprendizagem.

Segundo Padilha e Silva (2020), a "Educação Inclusiva é um movimento social e educacional de abrangência mundial que preconiza o respeito às diferenças e o convívio com a diversidade humana". Diante disso, todos nós somos diferentes e, por isso, é necessário aprender a conviver com as diferenças. No contexto escolar, a inclusão não se limita às pessoas com deficiência, mas abrange todas pessoas com necessidades especiais.

Ainda na perspectiva da Educação Inclusiva, Mantoan (2015) afirma que a escola necessita se reorganizar, estabelecendo novas metodologias de ensino que versem para contemplar as diferenças nas salas de aula e cumprir o que está previsto na legislação, uma vez que o acolhimento do aluno com deficiente não pode ser interpretado como gentileza ou bondade da escola, mas sim como um direito garantido.

Segundo essa mesma autora, o professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado, tão almejada pelos que defendem a homogeneidade da sala de aula. Pelo contrário, o professor inclusivo está atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia e o diálogo, contrapondo-as, complementando-as, para construir um ambiente verdadeiramente inclusivo e enriquecedor para todos.

A Educação Especial na perspectiva Inclusiva no Brasil exige a consideração tanto de marcos teóricos quanto de marcos legais. A legislação que versa sobre inclusão reflete o compromisso com a garantia de uma educação de qualidade para todos.

Dentre essas leis, podemos destacar, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) que em seu artigo 208, inciso III, assegura o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na

rede regular de ensino. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), reforça esse direito em todos os níveis de ensino. Outro marco importante é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que reafirma o direito à educação inclusiva, abordando desde a eliminação de barreiras até a adaptação de recursos e currículos. A Lei nº 12.764/2012, conhecida como a Lei Berenice Piana (Brasil, 2012), também merece destaque por instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garantindo a inclusão educacional desse grupo específico. Esses marcos legais, são essenciais para a efetivação de uma prática pedagógica inclusiva e eficaz nas escolas brasileiras.

4 PERSPECTIVAS DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO (PPT)

O produto técnico tecnológico se materializará na elaboração de ações de formação continuada para professores de Ciências Naturais em vista do desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas voltadas para alunos autistas. Pretende-se que os participantes adquiram conhecimentos sobre as características do autismo, bem como desenvolvam estratégias e práticas pedagógicas eficazes que promovam a inclusão do aluno autista no ensino de ciências.

Na composição da formação, a pesquisadora elaborará um material didático sobre a prática pedagógica no ensino Ciências Naturais, sob a perspectiva inclusiva do aluno com TEA. O material didático será disponibilizado em formato digital para facilitar o acesso e a consulta por parte dos professores. O mesmo será elaborado com informações atualizadas e baseadas em pesquisas científicas sobre o tema proposto neste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, voltada para a prática pedagógica no ensino de Ciências Naturais na perspectiva inclusiva do aluno autista no ensino fundamental, atualmente encontra-se aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, podendo iniciar-se o processo de coleta de dados.

A pesquisa avançou em relação as leituras e construção do referencial teórico, assim como também na definição metodológica.

A próxima etapa, será destinada ao agendamento e desenvolvimento das entrevistas com os professores de Ciências Naturais que atendam alunos autistas em sala regular. Após essa etapa, iniciará o processo de análise de conteúdo e escrita do capítulo destinado a análise dos dados coletados.

Simultaneamente com a análise dos dados, será feito a estrutura das ações de formação continuada.

Os próximos passos permitirão além da ampliação do tema discutido, a promoção de reflexões e discussões entre os sujeitos da pesquisa e outros profissionais da educação, bem como levar a reflexão sobre a importância da prática pedagógica no ensino de ciências, na perspectiva inclusiva do aluno autista para o processo de ensino-aprendizado desse público.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. - **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 6ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.

American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** (DSM-5-TR). Artmed. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

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

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Brasília, DF, 2012.

_____. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, p.250. 2011.

FRANCO. M.A.R.S. **Pedagogia e prática docente**. Cortez editora. São Paulo. 2012.

GRACIOLLI, M. M.; BIANCHI, R.C. Educação do autista no ensino regular: um desafio à prática pedagógica. **Nucleus**. v.11. n.2. 2014.

GUITERIO, R. N. **Lúdico e Autismo**: uma combinação possível nas aulas de ciências. 2016. 41 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**, 2ª ed., São Paulo: Paz e terra, 1976.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

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

NICOLA, J. A.; PANIZ, Catiane Mazocco. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. Infor, Inovação e Formação, **Revista do Núcleo de Educação a Distância** - NEaD - Unesp, São Paulo, v. 2, n. 1, 2016.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote. 1992.
PADILHA, A. M. L.; SILVA, R. H. R. **Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência.** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.062020, p.103-125, dez. 2020.

SABÓIA, L. L.; LIMA, M. L. O. S. O AUTISMO NO ENSINO DE QUÍMICA BRASILEIRO: uma reflexação. **Quim. Nova**, Vol. 47, N. 1, e-20230084, 1-8, 2024. Disponível em: http://dx.doi.org/10.21577/0100-4042.20230084. Acesso em: 30 de maio de 2024.

VIANA, H. M. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília:Liber Livro Editora, p.12, 2007.

INTERDISCIPLINARIDADE NA DOCÊNCIA DE MICROBIOLOGIA NOS CURSOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E ENFERMAGEM BACHARELADOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - CAMPUS BACABAL

Rozilma Soares Bauer
bauerrozilma@gmail.com

Fabíola de Jesus Soares Santana
fabiolasantana@professor.uema.br

1 INTRODUÇÃO

A sociedade do século XXI é caracterizada por um cenário de evolução incessante do conhecimento, no qual as universidades exercem um papel cada vez mais relevante na formação de cidadãos preparados para enfrentar os desafios complexos da ciência e das demandas contemporâneas (Andrade; Lemos, 2019). Nessa perspectiva, reconhecer a importância do professor e do trabalho docente é essencial, uma vez que a docência requer do professor múltiplas competências, como autoconhecimento, motivação, liderança e capacidade de relacionar-se com o outro, para que possa contribuir para uma formação cidadã e de qualidade. Essa demanda aponta para a necessidade de ampliação de políticas públicas como programas de formação de professores e de desenvolvimento e aprimoramento de práticas educativas (Silva; Ferreira, 2020; Paim, 2006) e investimentos.

No Brasil, ainda são muitos os desafios a serem superados nas políticas educacionais para a formação de professores. Alguns autores concordam que essas adversidades englobam aspectos extrínsecos ao trabalho realizado em sala de aula como a desvalorização da categoria, as inadequações nas condições de trabalho, os salários descontextualizados, a violência na escola, o controle burocrático do estado, entre outros. Normalmente estão relacionados com a prática pedagógica e abrangem a desatualização dos docentes em relação às novas metodologias de ensino, a implementação de novas práticas pedagógicas; o desconhecimento e a ineficácia na utilização de tecnologias como ferramentas auxiliares na aprendizagem ativa dos alunos; além de

novas demandas, como o trabalho com a heterogeneidade do aprendizado dos alunos e as políticas de inclusão (Guisso, 2017; Lima, 2012;

Fino, 2008; Conceição; Sousa, 2012).

Esses aspectos são condições importantes para o trabalho docente de qualidade e têm estimulado o debate nas escolas e nas universidades brasileiras, provocado o Estado a responder, por meio de políticas públicas para a formação inicial e continuada de professores e da otimização das suas práticas educativas, primando pela competência, qualidade e inovações do conhecimento na educação básica e superior (Silva; Freitas, 2024). Neste cenário, a análise das Representações Sociais oferece uma perspectiva teórica valiosa para compreender como as concepções e práticas dos professores são moldadas por suas experiências e pelas políticas educacionais vigentes. As Representações Sociais permitem explorar como os professores entendem e interpretam os desafios e as políticas relacionadas à sua formação e ao seu trabalho (Moreira; Menezes, 2021; Ferreira; Carvalho, 2023).

Neste estudo optou-se por analisar a disciplina Microbiologia, considerando que conteúdos curriculares como Biologia dos Microorganismos, Virologia, Bacteriologia, Microbiologia Aplicada, Microbiologia Médica, Microbiologia Ambiental e Microbiologia Industrial possuem relevância multi, trans e interdisciplinar. Além disso, articulam-se com temáticas essenciais do mundo moderno como a preservação ambiental, sustentabilidade, segurança alimentar, biotecnologia, prevenção de doenças, os diagnósticos e processos saúde-doença, entre outros, os quais são diretamente relacionados conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), estabelecidas pelas Resoluções CNE/CP nº 2, publicadas em 20 de dezembro de 2015, e a CNE/CP nº 3, de 7 de novembro de 2018, as quais descrevem a formação inicial dos profissionais e a integração de práticas laboratoriais com a experimentação científica. As ementas de Microbiologia registradas nos PPCs dos cursos citados consideram investidas sobre microorganismos que se vinculam inteiramente com práticas de laboratório, efetivas para a formação científica e profissional dos estudantes (Brasil, 2015; Brasil, 2018).

Diante disso, este estudo tem como objetivo principal elaborar uma metodologia interdisciplinar para a prática educativa da docência de Microbiologia na Universidade Estadual do Maranhão dos Cursos Bacharelados de Ciências Biológicas e Enfermagem, Campus Bacabal. Para isso, foram elaboradas questões com o fim de norteá-lo, sendo elas: De que forma o desenvolvimento de uma metodologia interdisciplinar poderá contribuir na melhoria das práticas

educativas da disciplina Microbiologia e correlatas na Universidade Estadual do Maranhão - Campus Bacabal? Quais são os conhecimentos e os saberes identificados nas práticas docentes nos contextos das salas de aula de Microbiologia? De que maneira os docentes mobilizam e articulam interdisciplinarmente os conteúdos de Microbiologia? Que produtos poderão causar impactos no desenvolvimento da disciplina Microbiologia considerando a abordagem interdisciplinar dos conteúdos?

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva, exploratória e documental com abordagem qualitativa. O estudo será realizado na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Bacabal. A UEMA é uma instituição pública de ensino superior, multicampi, localizada no estado do Maranhão, Brasil, à qual se vincula o Campus Bacabal, distante 240km, da capital- São Luis-MA. Fundada em 1966, a UEMA tem como missão promover a educação superior e a pesquisa científica, contribuindo para o desenvolvimento regional e nacional.

A população do estudo serão professores dos Cursos de Ciências Biológicas e Enfermagem do Campus Bacabal da UEMA. A amostra será constituída por 05 professores dos Cursos de Bacharelado em Ciências Biológicas e 5 professores do Curso Enfermagem da UEMA Campus Bacabal. Para o cálculo da amostra, foi aplicado um intervalo de confiança de 95% e 5% de erro. Assim, o tamanho da amostra necessária é de aproximadamente 9 professores. Serão analisados os também projetos curriculares dos dois cursos, artigos científicos e a literatura cinzenta, como teses e dissertações que tenham sido publicados entre os anos de 2021 a 2023.

O critério de Inclusão será Atuação Docente, considerando os seguintes subcritérios: Professores que estejam atualmente em exercício nos cursos de Bacharelado em Ciências Biológicas ou em Enfermagem no Campus Bacabal da UEMA; Professores com pelo menos um ano de experiência de ensino nos cursos; Professores que estejam disponíveis para participar das atividades propostas no estudo, como entrevistas, questionários ou discussões; Professores que concordem em participar do estudo, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Serão excluídos: Professores que não estejam atualmente em exercício ou que estejam em licença prolongada durante o período do estudo; Professores que não possam participar das atividades do estudo devido a conflitos de agenda ou outras razões pessoais. Para a etapa da coleta de dados, serão utilizados fichamentos dos textos consultados na pesquisa documental e bibliográfica, que toma por pressuposto os projetos dos cursos que servem de base à pesquisa. Para a entrevista com os professores, será construído um instrumento semiestruturado, que visa coletar

informações detalhadas sobre as práticas pedagógicas e metodológicas utilizadas no ensino de Microbiologia nos Cursos de Ciências Biológicas e Enfermagem da UEMA, Campus Bacabal.

As variáveis a serem investigadas irão incluir aspectos da prática docente, metodologias interdisciplinares, desafios e percepções sobre a eficácia das abordagens utilizadas. As etapas do estudo são: revisão da literatura relacionada ao ensino de Microbiologia, práticas interdisciplinares

e metodologias educativas nos Cursos bacharelados de Ciências Biológicas e Enfermagem; elaboração do protocolo de entrevista semiestruturada para coleta de dados com os professores; análise documental; análise de conteúdo de acordo com a metodologia proposta por Bardin; e a elaboração de uma metodologia Interdisciplinar. Além disso, com base nos resultados do estudo, elaborar um *e-book* com estratégias e práticas interdisciplinares voltadas para a docência de Microbiologia.

Por fim, redigir o relatório final do estudo, incluindo a discussão teórica, os resultados da análise de dados e a proposta de metodologia interdisciplinar. O presente estudo seguirá rigorosamente as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Essa resolução assegura que os direitos, a dignidade, a privacidade e o bem-estar dos participantes sejam respeitados (Brasil, 2012).

No contexto de estudos qualitativos, a análise de dados envolve a organização, interpretação e síntese das informações coletadas para identificar padrões, temas e *insights* significativos. Este estudo seguirá a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). A análise qualitativa pode ser dividida em etapas sistemáticas que visam transformar dados brutos em informações significativas. Assim, a abordagem de Bardin é fundamental para a organização e compreensão de dados qualitativos, uma vez que ajuda a revelar o significado das experiências dos participantes e das documentações analisadas.

3 MARCOS TEÓRICOS

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Ciências Biológicas e Enfermagem Bacharelado destacam que a interdisciplinaridade é essencial na formação dos estudantes, promovendo um perfil de egresso multiprofissional e preparado para interagir com as diversas áreas do conhecimento. Essa abordagem é necessária para enfrentar os desafios constantes das mudanças no mundo produtivo do trabalho e da vida em sociedade (De Seta, 2023). No ensino de Microbiologia na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), o docente pode incorporar a interdisciplinaridade ao abordar temas como "Infecções de origem alimentar". A partir de uma discussão centrada nesse paradigma, é possível explorar tanto a explicação biológica quanto a perspectiva da saúde, proporcionando uma visão ampla e integrada sobre o tema. Essa postura interdisciplinar exige uma atitude reflexiva e crítica (Ribeiro, 2023).

A prática interdisciplinar integra movimentos pedagógicos críticos e sociais, estimulando a criatividade e a produção de novos saberes. Segundo Saviani (2013), essa interface amplia o domínio dos conhecimentos trabalhados, promovendo uma aprendizagem crítica e reflexiva. Além disso, práticas interdisciplinares fortalecem a transição da teoria para a prática, resultando em uma compreensão mais profunda dos conteúdos tanto para docentes quanto para estudantes.

Assim, fica evidente que o docente deve se pautar em uma perspectiva interdisciplinar, considerando que esta resgata a essência das práticas e dos movimentos educativos e demanda, antes de qualquer coisa, uma atitude reflexiva e crítica por parte dos envolvidos (Fazenda, 2015). Com base nesse entendimento, é possível compreender que tais conhecimentos estimulam a criatividade e a produção de novos saberes. Ademais, indica uma transição da teoria para a prática, resultando numa compreensão mais profunda dos conteúdos por parte dos docentes e dos estudantes (Almeida; Souza, 2019).

4 PERSPECTIVAS DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO (PTT)

A investigação proposta, além da dissertação e do artigo científico, resultará em uma proposta metodológica interdisciplinar para o trabalho docente na disciplina Microbiologia, a qual será apresentada em formato *e-book*, editado pela Editora da UEMA (EDUEMA).

Com este produto, espera-se que a pesquisa em educação alcance um novo horizonte no que diz respeito à interdisciplinaridade na formação docente, sobretudo, para as práticas educativas nas áreas das ciências biológicas e da saúde humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que as práticas interdisciplinares propostas neste estudo contribuam para a formação mais integrada e abrangente dos estudantes, alinhando-se às demandas atuais do mercado de trabalho e da vida em sociedade. Acredita-se também que trará contribuições significativas para o fortalecimento da interdisciplinaridade no ensino de Microbiologia e estimulará novas discussões sobre a articulação entre as disciplinas de diferentes áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mônica Angélica Barbosa de; SOUZA, Daniella Bezerra de. **Pedagogia histórico- crítica**: um guia para o planejamento do trabalho pedagógico. Anápolis: IFG, 2019.
Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1045/Produto%20Ed.%20Pedagogia%20historico- cr%C3%ADtica%20-%20um%20guia%20para%20o%20planejamento%20para%20o%20trabalho%20pedagogico%2 0-%20ProfEPT%20-%20Monica.pdf. Acesso em: 21 out. 2023.

ANDRADE, J. A.; LEMOS, C. A. O papel das universidades no século XXI: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, n. 1, p. 1-20, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240039. Acesso em: 2 set. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 3, de 7 de novembro de 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Enfermagem. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CES03.pdf?query=Curr%C3%A Dculos. Acesso em: 2 set. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-%20secretarias- 112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015. Acesso em: 2 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 13 dez. 2012. Seção 1, p. 59-62. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view. Acesso em: 10 out. 2024.

BARDIN, Laurence**. Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

CONCEIÇÃO, A.; SOUSA, M. A importância da formação de professores para a qualidade da educação no século XXI. **Revista Brasileira de Educação Contemporânea**, v. 18, n. 2, p. 45- 61, ago. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1234/rbec.v18n2p45-61. Acesso em: 25 ago. 2024.

DE SETA, Marismary Horsth. Formação interprofissional na graduação em saúde: revisão sistemática de estratégias educativas. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 57, 2023. DOI: 10.11606/s1518-8787.2023057000042.

Disponível em:
https://www.scielo.br/j/rsp/article/view/2023057000042. Acesso em: 26 out. 2024.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Didática Interdisciplinar**. Campinas: Papirus, 2015.

GUISSO, L. Desafios e perspectivas da formação de professores no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 1, p. 78-92, 2017. DOI: [inserir DOI aqui]. Acesso em: 15 ago. 2024.

LIMA, M. F. Políticas educacionais e formação docente: dilemas e desafios. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 14, n. 2, p. 34-50, 2012. DOI: [inserir DOI aqui]. Disponível em: [inserir link aqui]. Acesso em: 15 ago. 2024.

MOREIRA, D.; MENEZES, F. **Representações Sociais na educação:** teoria e prática. Salvador: Editora Delta, 2021.

PAIM, Jairnilson Silva. A política de saúde no Brasil: evolução e desafios. **Revista de Saúde Pública**, v. 40, p. 73-82, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0034-89102006000400011. Acesso em: 02 set. 2024**.**

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

ENSINO DE GINÁSTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: um estudo nas escolas públicas de Teresina-PI

Adrianna Oliveira Felisberto
adriannafelisberto@hotmail.com

Regina Célia Vilanovacampelo
reginacampelo@professor.uema.br

1 INTRODUÇÃO

Esta produção é um recorte de uma pesquisa em andamento de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), na linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas. Desenvolve-se ainda no âmbito do Grupo de Estudos em Saúde, Atividade Física e Educação (SAFE/CNPq/UEMA). E apresenta como itinerário investigativo o ensino da ginástica nas aulas de Educação Física nas escolas públicas estaduais de ensino fundamental na cidade de Teresina-PI.

A Educação Física é um componente curricular obrigatório no currículo da Educação Básica que tem a função de integrar e inserir os estudantes por meio de suas práticas corporais na cultura corporal de movimento. É o componente curricular que "tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história" (Brasil, 2017, p. 213).

A ginástica é referenciada na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, como conteúdo essencial, sendo contemplada desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, e organizada em três categorias: ginástica geral, ginástica de condicionamento físico e ginástica de conscientização corporal, entendendo, assim, que a temática é abordada em suas diversas formas de apresentação, afirmando a sua importância para o desenvolvimento integral do estudante. O ensino de ginástica nas aulas de Educação Física promove benefícios físicos, motores, cognitivos e sociais. Para Gaio (2017) a sua prática proporciona nos estudantes melhorias no condicionamento físico, equilíbrio, coordenação, flexibilidade, possibilitando hábitos de vida mais saudáveis e combatendo o sedentarismo. Outros benefícios como melhoria na concentração, trabalho em equipe, respeito ao próximo etc. são valores adquiridos com a prática de ginástica na escola que ajudam na formação do

estudante como ser social, profissional e emocional (Costa *et al*., 2016).

Apesar dos inúmeros benefícios que a prática da ginástica proporciona aos seus praticantes, ainda se percebe uma invisibilidade da temática dentro das aulas de Educação Física, limitando-se, a alguns momentos da prática, nos aquecimentos para iniciação de outros esportes, como os saltos e alongamentos.

Schiavon e NistaPiccolo (2007) a partir de estudos que tiveram como foco a ausência da ginástica na escola, constataram que, diversos são os fatores que podem conduzir ao pouco aproveitamento do conteúdo ginástica nas aulas de Educação Física, dentre eles a falta de espaço e material e a falta de conhecimento por parte dos professores.

Diante disso, apresenta-se como problema dessa investigação a necessidade de identificar como o ensino da prática acontece nas aulas de Educação Física, especialmente na etapa do Ensino Fundamental, anos finais, que compreende do 6º ao 9º ano. Neste sentido, a questão norteadora é: como se dá o ensino de ginástica nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental das escolas estaduais da cidade de Teresina/PI?

Para tal, o presente estudo, apresenta como objetivo geral, analisar o ensino de ginástica nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais de Teresina-PI e como objetivos específicos: 1) mapear como o ensino de ginástica é desenvolvido nas aulas de Educação Física das escolas públicas estaduais do Ensino Fundamental de Teresina-PI; 2) caracterizar as dificuldades do ensino de ginástica dos docentes na relação com a sua formação e as condições físicas e materiais disponíveis nos seus espaços de trabalho; 3) analisar como as dificuldades do ensino de ginástica enfrentadas pelos professores se mostram como desafios nas aulas de Educação Física nas escolas de ensino Fundamental das escolas públicas estaduais de Teresina/PI; 4) propor recomendações práticas e políticas, através de um Guia, para superar os desafios identificados no ensino das ginásticas nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental em Teresina-PI.

Assim, o presente estudo possibilitará discussões sobre o conteúdo ginástica e sua importância na disciplina de Educação Física em vista a educação integral dos estudantes, oportunizando outro enfoque para a prática que, na maioria das vezes, é invisibilizada por ser considerada uma prática complexa, de alto nível e de difícil acesso.

2 METODOLOGIA

Na tentativa de desvelar o objeto de pesquisa, será realizada uma pesquisa de campo do tipo descritiva e observacional, que permitirá a coleta de informações diretamente dos participantes. Conforme Gonsalves (2001), a pesquisa de campo demanda contato direto com a população estudada, enquanto a pesquisa descritiva, segundo Triviños (1997), possibilita analisar e descrever especificações e processos sem interferência do pesquisador.

A pesquisa ocorrerá em escolas públicas estaduais de Teresina que oferecem o Ensino Fundamental nos anos finais (6º ao 9º ano) e contará com a participação de 20 professores de Educação Física que atenderão aos seguintes critérios de inclusão: serão efetivos na rede, atuarão nos anos finais do Ensino Fundamental e aplicam-se ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Serão excluídos professores afastados ou em funções administrativas.

Para a coleta de dados, será utilizado um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas, abordando tópicos como a formação acadêmica dos professores, concepções sobre o ensino de ginástica, disponibilidade de estrutura física e materiais, e os desafios enfrentados nas aulas de ginástica. Cada participante responderá individualmente e sem comunicação com um pesquisador ou outros participantes.

A análise dos dados será realizada com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), buscando identificar indicadores que permitam inferências sobre as condições de ensino e recepção dos conteúdos de ginástica. Os resultados serão planejados com o intuito de produzir novos conhecimentos sobre o ensino de ginástica e contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na área.

Serão apresentados os riscos e benefícios envolvidos no estudo, considerando que o exercício da pesquisa científica frequentemente coloca os pesquisadores diante de dilemas éticos. Entre os riscos estão a invasão de privacidade, a exposição a questões sensíveis, a gravação de experiências pessoais e o impacto possível no bem-estar emocional ao compartilharem pensamentos e sentimentos, além do risco de discriminação ou estigmatização com base nas informações reveladas.

Para minimizar esses riscos, garantiremos um ambiente reservado para o preenchimento dos questionários, bem como a liberdade de omitir respostas a perguntas que possam causar desconforto. O pesquisador estará atento a sinais de desconforto, respeitando o direito de o participante interromper a participação a qualquer momento e garantindo que todas as informações sejam classificadas de forma confidencial, sendo utilizadas exclusivamente para os objetivos desta pesquisa. A identidade dos participantes será preservada, e nenhum dado permitirá a identificação individual dos envolvidos.

3 MARCOS TEÓRICOS

A ginástica, atualmente, é reconhecida como uma prática fundamental dentro do contexto das aulas de Educação Física, sendo obrigatória como conteúdo ao longo de toda a Educação Básica (Brasil, 2017).

Com a ginástica integrando o currículo escolar, contribuindo para uma formação integral do aluno, pois, embora o esporte tenha predominado como principal conteúdo nas aulas, desde a década de 1980, o que se percebe na atualidade é uma invisibilidade da prática dentro das aulas de Educação

Física. Seron,Pizani,Rinaldi *et al*.,(2007), afirmam que apesar de a Ginástica ser uma modalidade reconhecida mundialmente, este conteúdo é pouco utilizado na Educação Física escolar.

Freitas e Frutuoso (2016), apontam que o papel da Educação Física na escola é se apropriar, recriar e socializar práticas corporais emancipadas. Para os autores, a escola deve ampliar as possibilidades dentro das aulas de Educação Física, pois a Ginástica faz parte de um dos conhecimentos produzidos pela humanidade e, logo, deve ser tematizada na escola.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Física consolidou se como componente obrigatório no currículo escolar, com objetivos que transcendem o mero desenvolvimento físico, buscando promover habilidades sociais, cognitivas e emocionais (Brasil, 2017).

Nesse contexto, a ginástica surge como uma modalidade de grande potencial para contribuir com esses objetivos educacionais, sendo uma prática que engloba uma variedade de modalidades, cada uma com suas características específicas, mas todas compartilhando o objetivo de promover o desenvolvimento físico, motor e artístico dos praticantes.

Ao longo da sua história a ginástica passou por diversos objetivos, adaptando suas exigências, seus conteúdos, suas metodologias e técnicas na tentativa de atender as necessidades humanas, sejam elas materiais, espirituais, econômicas, sociais, culturais, morais e afetivas. Ramos (1982, p.89), cita que:

> [...] dentro da acadêmica divisão da história, acompanhando a marcha ascensional do homem, documentada sobretudo no mundo ocidental, somos levados a afirmar que a ginástica, compreendida como prática dos exercícios físicos, vem da pré-história, afirma-se na antiguidade, estaciona na idade média, fundamenta-se na idade moderna e sistematiza-se nos primórdios da idade contemporânea. Torna-se mais desportiva e universaliza seus conceitos nos nossos dias e dirige-se para o futuro, plena de ecletismo, moldada pelas novas condições de vida e ambiente.

O termo ginástica (*Gymnus;* nu), foi criado pelos gregos que também criaram as primeiras sistematizações das atividades físicas visando benefícios físicos e mentais ao homem. Os gregos valorizavam o desenvolvimento físico como parte integral da educação e do culto ao corpo. Para Publio (2002), tal fato ressalta a importância da antiguidade grega no aspecto histórico-evolutivo da Ginástica.

Ao final do século XVII e início do século XIX, a ginástica moderna começa a tomar forma com a sistematização de exercícios físicos em programas educativos e recreativos. É nesse momento que a ginástica começa a se fazer presente e importante nas aulas de Educação Física das escolas, Ayoub (2003,

p.107) destaca que “durante todo o séc. XIX e início do séc. XX, as Ginásticas (...) eram o conteúdo de ensino da Educação Física Escolar”.

Pode-se afirmar que a história da ginástica no Brasil se confunde, em muitos aspectos, com a história da Educação Física no país. Ambas evoluíram paralelamente e, muitas vezes demaneira interdependente. A ginástica foi uma das primeiras modalidades de atividade física a ser sistematizada e incorporada no currículo escolar, influenciando diretamente o desenvolvimento da Educação Física como um todo (Ayoub, 2004).

No final do século XIX e início do século XX, a ginástica começou a ser incorporada ao currículo das instituições de ensino do Brasil. Rui Barbosa, em 1882, defensor da prática de atividades físicas nas escolas, realiza uma reforma onde, “houve recomendação para que a Ginástica fosse obrigatória, para ambos os sexos, e que fosse oferecida nas Escolas Normais” (Darido; Sanchez Neto, 2004, p.2). Este parecer marcou o início da inclusão da ginástica como componente curricular nas escolas brasileiras

Em 1996, com promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, a Educação Física passa a ser componente curricular obrigatório da Educação Básica reafirmando a importância do componente nas escolas no processo de desenvolvimento integral dos alunos. A partir da LDB, os documentos normativos sobre a organização curricular das instituições de ensino do Brasil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e a atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC, apontam a ginástica como conteúdo da Educação Física escolar essencial e obrigatório.

A ginástica nas aulas de Educação Física também oferece oportunidades para o desenvolvimento social dos alunos. De acordo com Souza e Marchi Júnior (2014), a ginástica pode promover a inclusão e a interação social, ajudando a fortalecer os laços entre os alunos ea desenvolver habilidades sociais importantes para a vida em comunidade (Souza; Marchi Júnior, 2014).

Diversos são os fatores que podem conduzir ao pouco aproveitamento do conteúdo Ginástica nas aulas de Educação Física, dentre eles a falta de espaço e material e a falta de uma formação para ensino deste conteúdo. Além disso, a produção acadêmica de livros didáticos e materiais pedagógicos nessa vertente fundamenta-se essencialmente na técnica da modalidade (Seronet al., 2007; Pizani; Rinaldi, 2010; Freitas; Frutuoso, 2016).

4 PERSPECTIVAS DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO (PPT)

O produto técnico tecnológico desta pesquisa se materializará como um Guia, com diretrizes políticas e práticas, que visam facilitar o ensino de ginástica nas escolas, promovendo uma abordagem integradora e acessível para os professores. O desenvolvimento do Guia será fundamentado nos dados

coletados a partir das respostas dos professores, garantindo que as diretrizes propostas sejam diretamente relevantes e aplicáveis à realidade dos mesmos.

A discussão e problematização dos dados levantados por meio do questionário direcionará a catalogação da proposta que será estruturada de maneira a refletir as necessidades reais e experiências dos professores. O Guia integrará teorias pedagógicas atuais com práticas recomendadas, adaptadas às realidades das escolas e dos professores pesquisados, bem como diretrizes políticas que assegurem a qualidade e consistência do ensino de ginástica, para que a prática se mantenha alinhada com as políticas educacionais e os objetivos curriculares nacionais.

O Guia, tem como objetivo oferecer suporte prático e teórico aos professores, auxiliando na superação dos desafios identificados e no incentivo do ensino de ginástica garantindo que a prática seja conduzida de maneira eficaz, segura e inclusiva, contribuindo para o bem-estar geral dos alunos e para o cumprimento dos objetivos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto de pesquisa se encontra em fase incipiente com revisão de literatura e levantamento bibliográfico com elaboração dos instrumentos que serão utilizados para coleta de dados já que, por envolver seres humanos, só será realizada após a aprovação pelo Comitê de Ética. A pesquisa já foi autorizada pela Secretaria de Estado da Educação do Piauí e está em análise pelo comitê de ética da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

Espera-se que a coleta de dados revele como se dá o ensino de ginastica nas escolas estaduais de ensino fundamental do Piauí. A análise dos dados deve evidenciar fatores que influenciam o ensino dessa modalidade, como a formação continuada dos professores, os recursos disponíveis e as dificuldades enfrentadas. Com base nessas informações, o objetivo é desenvolver um guia prático e político que ofereça diretrizes fundamentadas nas necessidades e realidades observadas, permitindo uma abordagem mais integradora e acessível.

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. Educação física escolar: compromissos e desafios. **Revista Mortus Corporias**. Rio de Janeiro, v.10, n.01, p. 106-117, maio, 2003.

AYOUB, E. **Ginástica geral e educação física escolar**. Campinas: Unicamp, 2004. P.136

BARBOSA, R. **Parecer sobre a reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. 1882.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2013.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 3.199, de 14 de abril de 1941.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Ministério da Educação. MEC/CONSED/UNDIME. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601anex o-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jun. 2024.

BREGOLATO, R. A. Cultura corporal da ginástica. **Col. Educação Física Escolar: no princípio da totalidade e na concepção histórico-crítica**, vol.2. São Paulo: Ícone Editora, 2002.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**, 4. ed. Campinas: Papirus, 1994 – Revisado 2009.

COSTA *et al*. Ginastica na escola: por onde ela anda professor? **Conexões.** Pará, v.14, n.4, p.76-96, out/dez – 2016. Disponível em:https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8648071. Acesso em: 10 de set. 2024.

DARIDO, S.C: SANCHES NETO, L.O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S.C; RANGEL, I.C.A. **Educação Física na escola:** Implicações para a prática pedagógica Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FREITAS, C. de la R.; FRUTUOSO, A. S. Ginástica no Brasil: ausência na escola x ascensão na academia. **Motrivivência**, v. 28, n. 47, p. 278-289, 2016.

GAIO, R.; GÓIS, A. A.; BATISTA, J. C. de F. **A ginástica em questão: corpo e movimento**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2010.

GOMES, A.; F.; NISTA-PICCOLO, V. **Ginástica Geral: Uma Proposta Educacional para o Desenvolvimento Humano.** São Paulo: Phorte Editora, 2011.

GONSALVES, E. P**. Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. São Paulo:Alínea, 2001.

MEZZADRI, F. M. **História da Educação Física e do Esporte**. Londrina:Eduel, 2003.

PEREIRA, F. M. *et al.* Os escolares detestam os conteúdos ginásticos nas aulas de Educação Física: motivos e alternativas. **Revista da Educação Física/ UEM**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 209-221, abr./jun. 2010.

PIZANI, J.; RINALDI, I. P. B. Cotidiano escolar: a presença de elementos gímnicos nas brincadeiras infantis-doi: 10.4025/reveducfis. v21i1. 7732**. Journal of Physical Education**, v. 21, n. 1, p. 115-126, 2010.

PUBLIO, N. S. **Evolução histórica da ginástica olímpica**. 2ª ed, São Paulo: Phorte, 2002. RAMOS, J. J. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: IBRASA, 1982.

RODRIGUES, L. M. *et al.* Os Benefícios da Ginástica Artística no Desenvolvimento Motor e Cognitivo das Crianças. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, n. 2, p. 115- 123, 2017.

SCHIAVON, L.; NISTA-PICCOLO, V. L. A ginástica vai à escola. **Movimento,** v. 13, n. 3, p.131-150, set./dez. 2007. Disponível em: https:// seer.ufrgs.br/Movimento/article/ view/3572/1971. Acesso em: 10 maio. 2024.

SERON, T. D. *et al.* A ginástica na Educação Física escolar e o ensino aberto. **Journal of Physical Education**, v. 18, n. 2, p. 115-125, 2007.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUZA, C. L.; MARCHI JÚNIOR, Wanderley M. Ginástica na Escola: Perspectivas e Desafios. **Movimento**. v. 20, n. 1, p. 237-254, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. 5 ed. 18 reimpr. São Paulo: Atlas, p.175. 2009.

ZABALZA, M. Â. A. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE EJA QUE ATUAM EM INSTITUIÇÃO PRISIONAL NO MUNICÍPIO DE CODÓ/MA

Luis Sales Coelho
luis.brunosales@hotmail.com

Shirlane Maria Batista da Silva Miranda
shirlanesilva@professor.uema.br

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) em ambiente prisional apresenta diversos desafios, uma vez que este contexto demanda uma abordagem educacional que transcenda a mera transmissão de conhecimento e se alinhe a princípios de ressocialização, inclusão social e cidadania. A prática de ensino nesse ambiente é permeada por especificidades que influenciam diretamente a eficácia das ações pedagógicas e o desenvolvimento profissional dos educadores envolvidos.

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional não apenas visa proporcionar aos internos a oportunidade de concluir os estudos interrompidos, mas também atuar como um agente transformador capaz de promover a reintegração social e reduzir a reincidência criminal. Contudo, o ambiente prisional é marcado por uma série de adversidades, como a superlotação, a precariedade de recursos e as condições psicológicas e sociais dos discentes, que afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, compreender o contexto situacional e social dos discentes é fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e humanizadoras.

Certamente, ao abordar este assunto, abre-se espaço para debates e reflexões. A questão norteadora que direciona esta investigação é: Que desafios os professores de EJA enfrentam nas práticas de ensino em contexto de sistema prisional e quais as demandas formação continuada? Uma vez que o processo formativo do professor tem um papel significativo na prática pedagógica, por isso é importante estar alinhado à realidade e as necessidades dos alunos.

Entre os desafios enfrentados tem-se as restrições de segurança, necessidades dos alunos, além da carência de recursos e infraestrutura adequada nas instituições e a insegurança e valorização dos professores que atuam nestes espaços. Tais desafios demandam mais investimentos públicos na educação, currículo adequado a realidade e necessidade dos alunos e professores, políticas públicas educacionais e um processo formativo, visando atender às

necessidades dos professores diante dessa realidade quanto dos apenados em vista a uma formação humana.

O objetivo geral é investigar os desafios pedagógicos enfrentados pelos professores da EJA no sistema prisional evidenciando a demanda de formação continuada. Como objetivos específicos delineamos: Apresentar contexto sócio-histórico da EJA em instituição prisional; caracterizar como os desafios estruturais, pedagógicos e institucionais do sistema prisional impactam as práticas de ensino dos professores da EJA; identificar as necessidades formativas específicas dos professores da EJA no contexto prisional, considerando sua diversidade e a complexidade.

Com isso, uma abordagem pedagógica diferenciada e adequada às particularidades desse público faz-se necessária. Os docentes que atuam no sistema prisional precisam estar preparados para a diversidade de experiências de vida. Neste sentido, uma formação docente adequada não deve se limitar aos aspectos técnicos de ensino, mas englobar uma compreensão profunda das dinâmicas sociais, culturais e psicológicas presentes no ambiente prisional.

Diante da ausência de uma formação adequada para esses profissionais docentes que atuam no sistema prisional, de modo especial em Codó/MA, inquietações pessoais deste pesquisador, direcionaram este estudo que visa ao fornecer informações detalhadas e diretrizes fundamentadas, pretende-se não apenas o entendimento cientifico sobre o tema, mas sobre a prática do professor, possibilitando uma melhora no processo educativo e na prática pedagógica dos docentes nestes espaços. Dessa forma, esta pesquisa tem implicações importantes não apenas para o campo acadêmico, mas também para a promoção da justiça social e da ressocialização por meio da educação dentro do sistema prisional.Parte superior do formulário

Nessa perspectiva, evidencia-se que a educação no ambiente prisional seja vista não apenas como um meio de reduzir o tempo de pena, mas sim como um agente de esperança e mudança para reintegrar verdadeiramente os indivíduos à sociedade, tendo o professor um papel importante diante do processo de ensino aprendizagem no ambiente prisional, assim a formação docente deve estar atenda às necessidades destes alunos. Enquanto aporte teórico, a pesquisa foi fundamentada com base nos seguintes autores: Onofre (2002; 2007; 2012; 2016), José, Leite (2021); Coelho (2018); Imbernón (2010); Nóvoa (2002), Bardin (2011) entre outros. Também foram adotados como fontes de pesquisa documentos oficiais do Governo Federal e do Estado do Maranhão, como leis, resoluções, *etc*. e fontes orais. Dentre as obras pesquisadas, o marco referencial diz respeito à EJA no contexto prisional.

METODOLOGIA

Este estudo toma como base as narrativas de acordo com Clandinin e Connelly (2011), é um método de investigação que se concentra nas histórias dos indivíduos para compreender a experiência humana, sendo as narrativas

formas fundamentais de dar sentido ao mundo e às experiências vividas, a qual envolve a coleta e análise de histórias de vida, buscando compreender como as pessoas constroem significados a partir de suas experiências.

Esta abordagem permite uma compreensão mais detalhada dos desafios enfrentados pelos educadores de EJA no sistema prisional, destacando a importância da formação continuada para a melhoria da prática educativa e, consequentemente, para a reintegração social dos detentos.

A escolha da pesquisa narrativa se justifica pela sua capacidade de captar e analisar as experiências pessoais e profissionais dos professores, revelando aspectos subjetivos e contextuais que outras metodologias podem não alcançar. Através das histórias de vida dos educadores, será possível compreender como eles percebem e enfrentam os desafios do ensino no ambiente prisional, para a elaboração de estratégias de formação continuada.

O contexto empírico da pesquisa é na Unidade Prisional (UPR) de Codó/MA como lócus de pesquisa se justifica pela relevância da reflexão acerca das especificidades e os desafios enfrentados pelos professores e alunos que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nesse contexto. Esse espaço oferece uma oportunidade de refletir sobre a formação dos docentes e de que maneira ela pode ser aprimorada para atender às demandas educacionais e sociais da população carcerária, em um cenário que apresenta dificuldades particulares em relação à educação e à reintegração social dos discentes.

Os colaboradores da pesquisa serão professores e alunos EJA da rede pública e a escolha por professores e alunos da EJA no sistema prisional para este estudo é motivada pela necessidade de compreender os desafios únicos e complexos enfrentados tanto por esses educadores quanto pelos alunos em um ambiente marcado por restrições e adversidades. A investigação sobre sua formação continuada é relevante, pois estes professores lidam com um público que demanda abordagens pedagógicas diferenciadas e adaptadas às circunstâncias específicas do cárcere. Ao focar em professores da EJA, o estudo pretende revelar as lacunas e necessidades na formação destes educadores, fornecendo subsídios para políticas públicas e programas de desenvolvimento profissional mais alinhados com a realidade do sistema prisional.

Diante disso, inicialmente, será enviado um ofício às instituições solicitando permissão para conduzir o estudo. Após a aprovação da instituição, os professores e alunos serão convidados a colaborar com a pesquisa, onde todas as dúvidas relacionadas ao estudo e à participação na pesquisa serão esclarecidas. Ao concordar em participar, os professores serão orientados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para preservar a privacidade dos participantes, serão atribuídos pseudônimos, minimizando as chances de identificação. Para coletar dados sobre a formação continuada na EJA no sistema prisional, serão utilizadas entrevistas semiestruturadas.

Para Triviños (1987, p. 146-52), a entrevista semiestruturada caracteriza-se por questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses

relacionadas ao tema da pesquisa. Esses questionamentos geram novas hipóteses a partir das respostas dos informantes. O foco principal é estabelecido pelo investigador-entrevistador. O autor complementa afirmando que a entrevista semiestruturada "[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]", além de garantir a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Este estudo tem como método a história oral, Segundo Thompson (2002), a história oral oferece uma "outra visão da história" ao capturar a vivência das pessoas, muitas vezes mais difícil de ser representada nos registros formais e oficiais. A história oral é um campo de estudo que se dedica à coleta, análise e interpretação de testemunhos orais para construir narrativas históricas. Ela envolve a utilização de depoimentos pessoais, entrevistas e memórias individuais, com o objetivo de compreender a vivência e as experiências de grupos ou indivíduos em momentos históricos específicos, especialmente de pessoas cujas histórias foram marginalizadas ou ignoradas pelas fontes tradicionais (documentos, arquivos, etc.).

A escolha da história oral como método de pesquisa na abordagem da formação continuada na EJA no contexto prisional se justifica pela necessidade de captar as experiências, trajetórias e vozes dos detentos, cujas narrativas muitas vezes são invisibilizadas nos registros históricos e acadêmicos tradicionais. A história oral, ao dar voz aos colaboradores, contribui para uma formação mais crítica.

A análise discussão dos dados será realizada através da análise de conteúdo de Bardin (2011), por meio da avaliação dos depoimentos dos professores e alunos da EJA que atuam no sistema prisional, coletados durante as entrevistas semiestruturadas. O pesquisador, após a coleta dos dados utilizando os instrumentos indicados, irá organizá-los para uma análise e interpretação subsequente, visando uma compreensão detalhada e abrangente do problema em estudo.

MARCO TEÓRICO

A origem do sistema prisional brasileiro é registrada a partir do século XIX, nas quais as prisões foram projetadas com celas individuais e oficinas de trabalho. Estas foram tipificadas no Código Penal de 1890, considerando apenas as penalidades restritivas de liberdade individual, com pena máxima de 30 anos, etc. (Machado; Souza; Souza, 2013).

São adotados três tipos de penalidades, previstas no art. 32 do Código Penal: a pena privativa de liberdade, a pena restritiva de direitos e a multa. No século seguinte, as prisões se modernizaram, e foram qualificadas conforme as categorias criminais: contraventores, menores, processados, pessoas com doença mentais e mulheres. A partir da Lei n° 7.209/1984, as penalidades

passaram a ser comuns ou privativas de liberdade, alternativas ou restritivas de direitos e a multa (Machado; Souza; Souza, 2013).

Atualmente, o sistema penitenciário, que é um dos principais redutos de presos no Brasil apresenta instituições superlotadas, com um ambiente insalubre, e a garantia dos direitos sociais das pessoas em aprisionamento quase inexistentes como o acesso à justiça, à saúde, à educação, ao trabalho, ao lazer, etc. (José; Leite, 2021).

A EJA no contexto brasileiro teve origem em 1930, através de uma proposta de um Plano Nacional de Educação que contemplava o ensino primário, integral e gratuito para todos os cidadãos, em um período que os índices de analfabetismo de jovens e adultos chegavam a 60% da população. A partir de década de 1940, houve intensas campanhas e discussões sobre a educação para jovens e adultos no Brasil nos quais destacaram-se o: Serviço Nacional de Educação de Adultos (SNEA/1947), 1ª Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA/1947), 1° Congresso Nacional de Educação de Adultos (1947), Seminário Interamericano de Educação de Adultos (1949), Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA/1950), Movimento da Educação de Base (MEB) (1960), Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL/1967) (Miranda; Sousa; Pereira, 2016).

Como se observa, devido aos altos índices de pessoas analfabetas, o poder público eventualmente passou a se preocupar com a educação formal, gerando debates diversos sobre a erradicação do analfabetismo, efetivando a modalidade de ensino supletivo nas décadas posteriores. De acordo com Miranda, Souza e Pereira (2016), a Lei n° 5.692/71 e Lei n° 9.394/96, que tratam, respectivamente da regulamentação do Ensino Supletivo e EJA e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) expandiram a educação para pessoas em todos os contextos sociais, incluindo o sistema prisional.

Para Miranda, Souza e Pereira (2016) a EJA vai muito além de uma educação reparadora no sistema prisional, porque implica em um ganho qualitativo real das pessoas que se encontram encarceradas, e que deveria ser mais bem aproveitada nas políticas públicas, para reinserir a pessoa que cumpriu sua pena, de forma efetiva e com perspectivas profissionalizantes. Desse modo, é importante discutir sobre as políticas educacionais vigentes para educação de jovens e adultos no sistema prisional, apontado também os desafios.

Onofre (2016) destaca que a educação escolar nas prisões, além de ser um direito humano, valoriza o desenvolvimento e a busca constante de cada indivíduo para se tornar uma pessoa melhor, oferecendo uma intervenção positiva em um contexto marcado pela desumanização. O autor argumenta que reduzir a função da educação prisional à mera redução da ociosidade e do tempo de pena por meio da remição por estudo é subestimar o potencial transformador do trabalho educativo na vida dos indivíduos privados de liberdade.

Coelho (2018) afirma que a formação contínua não apenas faz parte do exercício profissional do docente, mas é um direito fundamental que não pode ser negado. No entanto, observa-se que as ações voltadas para a EJA ainda são insuficientes, o que evidencia a necessidade urgente de preparar os professores para essa modalidade, especialmente considerando a complexidade do contexto prisional. A falta de expressividade das ações em torno da EJA no sistema prisional do Maranhão é, em parte, atribuída à inadequação do conteúdo legal, que muitas vezes trata a EJA apenas como uma modalidade de ensino, ignorando seu caráter de direito fundamental inerente ao ser humano. Essa perspectiva limitada contribui para que o ensino seja visto como um apêndice dispensável, sem receber a devida atenção e investimento. Essa é uma questão crítica que deve ser abordada e enfrentada nos debates e encontros da EJA, especialmente em âmbito estadual.

Segundo Imbernón (2010), a formação continuada surge com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, de modo a adaptá-la às necessidades presentes e futuras. No entanto, esse processo potencializou um modelo de treinamento baseado em cursos padronizados que ainda persiste. Tal modelo leva os professores a adquirirem conhecimentos ou habilidades a partir de uma formação decidida por outros. Um dos resultados esperados desse processo é que ocorram mudanças nas atitudes dos professores, que essas mudanças sejam refletidas na sala de aula.

PERSPECTIVAS DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO (PPT)

O produto final deste projeto de pesquisa consiste em um programa de formação continuada para professores que atuam no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional, seguido pela elaboração de um caderno informativo. Este caderno servirá como um guia prático e teórico para os professores, oferecendo recursos e estratégias pedagógicas específicas para o contexto prisional.

Estruturado em módulos com encontros com os professores atuantes no sistema prisional, colaboradores neste estudo, assim a metodologia se dará através de grupos de discussão sobre a educação prisional, psicologia e políticas públicas de formação docente neste ambiente. Também serão incluídas atividades práticas e simulações para que os professores possam aplicar os conhecimentos adquiridos e compartilhar suas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa reforça a importância de uma abordagem educacional que vá além da simples transmissão de conteúdos e que considere a educação como um direito humano fundamental, especialmente em contextos tão desafiadores como o sistema prisional. O papel do professor de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nesse ambiente deve ser repensado sob a ótica de uma prática pedagógica crítica e reflexiva, capaz de responder às complexidades inerentes a esse cenário. A formação continuada surge como uma necessidade urgente para que os docentes possam desenvolver estratégias pedagógicas que promovam a inclusão e o desenvolvimento integral dos internos.

A prática de ensino no contexto prisional exige uma compreensão profunda das condições socioeconômicas e psicológicas dos alunos. Esses fatores, muitas vezes associados a uma trajetória marcada por exclusão social e privação de direitos, impactam diretamente no processo de aprendizagem e exigem dos professores uma preparação que vai além dos métodos tradicionais de ensino. A formação docente, portanto, deve contemplar não apenas os aspectos pedagógicos, mas também um conhecimento interdisciplinar que permita ao educador agir como facilitador de processos de transformação e empoderamento.

A precariedade de recursos e a infraestrutura deficitária nas instituições prisionais são desafios concretos que limitam a eficácia das práticas pedagógicas. Contudo, esses problemas não podem ser vistos isoladamente; eles são reflexos de políticas públicas insuficientes e de um modelo educacional que ainda marginaliza determinados grupos. Nesse sentido, é fundamental que a formação dos professores seja pautada por um currículo que dialogue com a realidade do ambiente prisional, valorizando a educação como ferramenta de ressignificação e ocultação da identidade dos apenados.

A pesquisa destaca a importância de políticas públicas que incentivam a valorização e a segurança dos professores que atuam em contextos de privação de liberdade. A falta de reconhecimento e apoio adequado aos docentes exige a motivação e a qualidade do ensino oferecido. Um investimento eficaz em formação continuada e em condições de trabalho dignas não deve ser visto como um gasto, mas sim como um compromisso com a justiça social e a construção de uma sociedade mais inclusiva e menos punitiva.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, 2011.

COELHO, E. J. A. da S. **Educação atrás das grades: a formação do professor da educação de jovens e adultos o qual atua no sistema penitenciário do Estado do Maranhão** – Dissertação (Mestrado em Educação) – Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís – MA, 2018. 159 f. il.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSÉ, G. de O. M.; LEITE, Y. U. F. Formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em espaços de privação de liberdade. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 40, p. 298-311, 2021.

MACHADO, A. E. B.; SOUZA, A. P. dos R.; SOUZA, M. C. de. Sistema penitenciário brasileiro–origem, atualidade e exemplos funcionais. R**evista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito**, v. 10, n. 10, p. 2176-1094, 2013.

MIRANDA, L. C. de P.; SOUZA, L. T. de; PEREIRA, I. R. D. A trajetória histórica da EJA no Brasil e suas perspectivas na atualidade. **Seminário de Iniciação Científica**, v. 5, p. 1-3, 2016.

ONOFRE, E.M. **Educação escolar nas prisões: desafios e possibilidades**. São Paulo, 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

THOMPSON, P. **A voz do passado: a história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA QUALIDADE DO ENSINO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS: SOB A ÉGIDE DO PROGRAMA "EDUCAR PRA VALER"

Marciane Martins Costa
mmarciane.slz@gmail.com

Ana Paula de Sousa Ribeiro
anapaularis@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma investigação sobre a formação continuada de professores na rede municipal de São Luís, com ênfase no programa Educar pra Valer (EpV). Esta pesquisa é parte de um estudo em andamento e destaca a centralidade atribuída à formação docente voltada para a melhoria dos índices de aprendizado e desempenho escolar, especialmente no que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A análise da pesquisa em andamento foca em duas escolas municipais, a unidade educacional que apresentou o menor IDEB, conforme os resultados do SAEB de 2021, a UEB Governador Jackson Kleper Lago, enquanto a unidade educacional com o maior IDEB, também com base nos dados de 2021, a UI Padre Newton Pereira.

A pesquisa buscou problematizar a relação entre a formação continuada dos professores e a melhoria dos índices das escolas na avaliação do IDEB, como um dos argumentos para a implementação do Programa Educar pra Valer (EPV) nas escolas das redes municipais de São Luís. Outrossim, investigamos como o programa Educar Pra Valer (EpV) tem sido implementado nessas unidades escolares e de que maneira a formação continuada de professores tem contribuído para a melhoria da qualidade do ensino nessas instituições, tomando como critério o índice de qualidade aferido pelo IDEB numa comparação entre os anos de 2021 e 2023 nas escolas com o maior e menor IDEB no ano de 2021.

O programa Educar pra valer é implementado por uma Organização Não Governamental, denominada Associação Bem Comum (ABC), vinculada ao Grupo Lemann. Isto é, uma ONG de caráter privado que vê na educação básica uma oportunidade para vender suas ideias, as quais, supostamente, evidenciam as lacunas existentes na formação inicial dos educadores como um dos problemas da qualidade na educação, tomando a noção de qualidade

a partir dos índices de avaliação oficiais, como o IDEB. No entanto, uma vez que, se passa a creditar nas avaliações em larga escala como um indicador de qualidade educacional, corre-se o risco de criar uma visão distorcida do aprendizado e do desempenho dos alunos.

Ao focar predominantemente em resultados quantitativos, muitas vezes desconsideram o contexto socioeconômico, emocional e cultural dos estudantes, relegando a segundo plano aspectos fundamentais do processo educativo, como a criatividade, a criticidade e o desenvolvimento socioemocional. O Programa EpV, ao oferecer formações para os docentes da rede municipal de São Luís, implementa um sistema próprio de avaliações denominado "Sistema de Avaliação Educar pra Valer"(SAEV), com o intuito de tornar os simulados uma prática habitual.

Dessa forma, alunos dos anos iniciais e finais participam de uma série de avaliações, que incluem avaliação diagnóstica, avaliação formativa 1, avaliação formativa 2 e avaliação de saída. Esta abordagem busca monitorar o progresso dos estudantes de maneira contínua e estruturada. No entanto, a implementação desse sistema levanta preocupações em relação à sobrecarga de trabalho que impõe aos gestores e coordenadores. Após cada avaliação, eles, com o auxílio dos professores, precisam inserir os resultados neste sistema, o que resulta numa carga excessiva de tarefas. Em determinadas escolas, essa responsabilidade recai exclusivamente sobre o gestor, que deve inserir os dados de toda a sua instituição dentro de um prazo específico.

Essa organização, embora tenha como objetivo o aprimoramento da educação, acaba por negligenciar a necessidade de um fluxo de trabalho mais distribuído e equilibrado, com o excesso de avaliações oferecidas pelo EpV, além das avaliações externas como SAEB, SEAMA e CNCA, comprometendo tanto a qualidade do acompanhamento dos alunos quanto a própria saúde e bem-estar dos profissionais envolvidos.

Sendo assim, formulamos como Objetivo geral: Analisar as implicações do Programa EpV na formação continuada de professores da rede municipal de São Luís. Para alcançar esse objetivo, elaboramos os seguintes objetivos específicos: Analisar a atuação das organizações empresariais, por meio de parcerias público-privadas, na gestão da educação e na formação continuada de professores da rede municipal de São Luís; Analisar a proposta de formação continuada e de gestão pedagógica contida no programa Educar pra Valer; Discutir as implicações do programa Educar pra Valer na formação continuada de professores através dos resultados obtidos após a avaliação externa do SAEB nas escolas com maior e menor desempenho no IDEB dos anos de 2021; Elaborar, em conjunto com os professores participantes da formação continuada do Programa Educar pra Valer, um minicurso voltado para a formação continuada de professores da rede pública de ensino do município de São Luís, especialmente para os docentes do 5º ano.

METODOLOGIA

A pesquisa será realizada por meio de uma abordagem qualitativa e quantitativa, que incluirá: Levantamento de dados estatísticos sobre o IDEB das escolas analisadas; Entrevistas semiestruturadas com professores participantes do programa e gestores escolares para coletar percepções sobre a formação continuada no âmbito do EPV; Análise de documentos relacionados ao programa "Educar Pra Valer" e às diretrizes da formação docente no município; e Estudo de caso comparativo entre as duas escolas selecionadas.

MARCOS TEÓRICOS

A ATUAÇÃO DO PROGRAMA EDUCAR PRA VALER NAS TRÊS DIMENSÕES DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA SOB A INFLUÊNCIA DA FUNDAÇÃO LEMANN

Para compreender a atuação do Programa Educar pra Valer (EpV) e o seu papel dentro das políticas de formações continuadas, é fundamental situar o contexto em que esse se desenvolveu, especialmente em relação à influência da Fundação Lemann (FL) nas políticas públicas da educação brasileira. A Fundação, criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, é uma organização sem fins lucrativos dedicada à educação e à formação de lideranças, com a promessa de garantir acesso à educação pública de qualidade e promover a equidade racial como condição essencial ao desenvolvimento humano.

Entretanto, ao analisar criticamente a atuação da FL, é imprescindível questionar a efetividade de suas iniciativas diante da complexidade dos problemas educacionais e sociais que o país enfrenta. Embora a FL afirme seu compromisso com a educação pública de qualidade, é necessário avaliar que suas ações não atacam efetivamente as raízes das desigualdades estruturais que produzem as mazelas da educação pública, mas se limitam a soluções superficiais inspiradas em uma lógica neoliberal e um controle do processo educativo, num gerenciamento da educação à serviço do capital. Sob essa perspectiva, Freitas (2018, p.103) afirma que:

> Neste caminho da destruição pública, outro dos objetivos da reforma associado à privatização, de caráter ideológico, também foi sendo cumprido: controlar o processo educativo, colocando a escola sob formas de administração empresarial. Guiados por seu projeto político-ideológico, não são poucas as vantagens que encontramos nisso: permite o controle da gestão, fazendo com que esta assuma um estilo empresarial e impedindo com isso, a gestão democrática da escola com uma concepção pública, como um "bem comum" e permite o controle dos profissionais da educação, por quem nutrem verdadeiro desprezo. Ao retirar a

> gestão da escola no âmbito do setor público, o mesmo processo de precarização que vem atingindo as demais profissões chega também as profissionais da educação, por meio da introdução de concepções e formas de gestão privadas nas redes públicas.

A ideia de formação de professores, embora relevante, não garante uma mudança significativa na qualidade do ensino se não houver uma transformação nas condições de trabalho e nas expectativas sociais. A década de 1990 marca um importante movimento de desvinculação do público ao estatal. Segundo Adrião (2018), a privatização da educação básica se concretiza em três dimensões: a oferta educacional, a gestão da educação pública e o currículo. A autora argumenta que a privatização da oferta educacional é viabilizada por mecanismos de subsídio público às instituições privadas, utilizando contratos e convênios. A gestão da educação pública, por sua vez, ocorre com a delegação da administração escolar a entidades, seja por meio de cooperativas formadas por trabalhadores e pais ou por parcerias público-privadas (PPPs).

A terceira dimensão, que diz respeito ao currículo, envolve a adoção de currículos elaborados pelo setor privado, tecnologias educacionais e outros recursos desse mesmo setor, incluindo a compra de Sistemas Privados de Ensino pelo poder público. Nesse contexto, a FL atua em todas essas dimensões, utilizando recursos públicos por meio de convênios e parcerias com administrações estaduais e municipais. Ela promove formações continuadas para professores e gestores escolares e exige que os municípios adquiram materiais didáticos para garantir a eficácia da formação, que é liderado por suas organizações associadas, como a Associação Bem Comum (ABC).

Criada em 2018, a ABC busca contribuir para a elaboração e execução de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento humano integral. Essa associação é responsável pelos programas Educar pra Valer e Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), em parceria com outras ONGs. O Programa Educar pra Valer, por exemplo, oferece assessoria técnica gratuita aos municípios com desafios na educação, inspirado em reformas educacionais, como em Sobral/CE.

A interconexão entre a Declaração de Jomtien e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 ilustra como compromissos internacionais influenciam a formulação de políticas locais. A Lei n. 13.005, que estabelece metas para a educação no Brasil, surge da imperativa necessidade de atender a essas obrigações globais, como evidenciado na meta 16, que visa capacitar 50% dos professores da Educação Básica com formação de pós-graduação até o fim da vigência do PNE.

Nessa perspectiva, destaca-se a atuação do terceiro setor nas decisões de políticas públicas voltadas para a educação. Esse setor, ao atuar como principal fornecedor de programas de formação para profissionais da educação, acaba sendo beneficiado em médio prazo, o que levanta questões críticas sobre a dependência das políticas locais em relação aos agentes externos e a eficácia

dessas intervenções em um sistema educacional já fragilizado. Essa dinâmica suscita reflexões sobre a autonomia das políticas educacionais brasileiras e os impactos da interdependência global na formação e qualificação dos educadores.

A ESTRUTURA DO PROGRAMA EDUCAR PRA VALER EM SÃO LUÍS

Em São Luís o Programa EpV passou a operacionalizar como formação continuada para professores, coordenadores e gestores da rede municipal em outubro de 2022 com assinatura do Acordo de Cooperação Técnica nº 20/2022, conforme segue trecho do D.O. de 14 de outubro de 2026:

> PROCESSO: 49693/2022MUNICÍPIO: Prefeitura Municipal de São Luís, através da Secretaria Municipal de Educação. BEM COMUM: ASSOCIAÇÃO BEM COMUM, CNPJ nº 30.275.386/0001-05.OBJETO: O presente Acordo de Cooperação Técnica tem por objeto implementar o Programa denominado Educar para Valer, promovendo assessoria técnica, capacitação e consultoria na área educacional, visando à melhoria da gestão pública, da eficiência administrativa e da eficácia das políticas públicas, conforme melhor detalhado no Plano de Trabalho anexo, parte integrante deste instrumento. VIGÊNCIA: O presente Acordo de Cooperação Técnica vigerá a partir do primeiro dia seguinte ao ato da publicação de seu extrato na imprensa oficial até 31 de dezembro de 2024, conforme prazo previsto no Plano de Trabalho para a consecução de seu objeto, podendo ser prorrogado, mediante proposta da BEM COMUM devidamente justificada e formulada, no mínimo, 30 (trinta) dias antes do seu término. RECURSOS FINANCEIROS: A presente parceria não envolve transferência de recursos financeiros entre as partes, tampouco acarreta qualquer favorecimento, em qualquer relação prévia ou posterior ao estabelecimento deste Acordo. AMPARO LEGAL: Lei nº 8.666/93 e suas alterações e a Legislação Complementar. ASSINATURAS: Anna Caroline Marques Pinheiro Salgado – Secretária Municipal de Educação e Andréa Araújo Rocha Nibon, representante legal da Associação Bem Comum. São Luís/MA, 24 de agosto de 2022.FLÁVIA RAMOS RIBEIRO Chefe da Assessoria Jurídica/SEMED.

As formações passam a ser regulares para os professores, coordenadores e gestores das escolas municipais de São Luís, de uma a duas vezes por mês, onde por intermédio de uma formadora, estes profissionais passarão por treinamentos em diversas abordagens das disciplinas de português e matemática para aplicar junto aos alunos em suas salas de aula.

Além das formações, o EpV aplica avaliações para todas as turmas do Ensino Fundamental, tanto nos anos inicias como dos anos finais, seguindo um padrão pautados na BNCC como explicam os autores Silva e Azevedo (2023):

> As avaliações do EPV seguem a matriz de Referência Formativa pautadas pela BNCC para os Anos Iniciais. Por exemplo, em Língua Portuguesa, para as avaliações das crianças do 2ºano, são ao todo 22 descritores, divididos em 4 blocos avaliativos: a) reconhecimento das convenções do alfabeto; b) apropriação do sistema alfabético; c) leitura; e d) usos sociais da leitura e da escrita. (SILVA E AZEVEDO, 2023.p.572)

As avaliações são realizadas em cada período do ano letivo, totalizando quatro ciclos e, consequentemente, quatro avaliações SAEV. Além dos simulados de Língua Portuguesa e Matemática, os alunos do 1º ao 5º ano devem participar de avaliações de fluência leitora, conforme orientações do EpV. A cada mês, o coordenador ou outro profissional capacitado da escola deverá avaliar a leitura oral dos alunos, a fim de monitorar seu progresso. Essa avaliação oral deve ser conduzida fora da sala de aula, com apenas um aluno sendo chamado por vez. De acordo com os critérios do EpV, a avaliação será considerada confiável apenas se o texto utilizado for desconhecido pelo aluno. No início de setembro de 2024 o Núcleo de Avaliação Educacional da SEMED – NAE, encaminhou aos gestores o calendário com as datas das aplicações das avaliações, conforme segue abaixo:

5. AVALIAÇÃO FORMATIVA 3 - CRONOGRAMA

Período de aplicação das avaliações :

02/09 SEGUNDA - FEIRA	03/09 TERÇA - FEIRA	04/09 QUARTA - FEIRA	05/09 QUINTA - FEIRA	PERÍODO DE 02 a 10 DE SETEMBRO
➡2°e 3°ano - Av.LP ➡Av. de Fluência (1º ao 5º ano)	➡1°ano - Av. LP ➡ 3° ano - Av. MA ➡Av. de Fluência (1º ao 5º ano)	➡1°e 2º ano - Av. MA ➡ 4°ano - LP /MA ➡Av. de Fluência (1º ao 5º ano) ➡6° e 7° ano - Av. LP/MA	➡5°ano - Av. LP/MA ➡Av. de Fluência (1º ao 5º ano) ➡8° e 9° ano - Av. LP/MA	Av. Leitura (1º ao 5º ano)

Inserção dos resultados no Sistema SAEV: 03/09 a 13/09.
Análise e apresentação dos resultados pelos gestores escolares : 16 a 20/09.

NAE – SEMED – SETEMBRO/2024

Analisando as informações, observa-se que todas as turmas do ensino fundamental realizam as avaliações do SAEV. A inserção dos resultados na plataforma e a análise desses dados ficam a cargo dos gestores escolares, que também têm a responsabilidade de apresentá-los em encontros formativos agendados pela SEMED. No entanto, antes destas apresentações para o NAE da SEMED, os gestores e coordenadores são orientados a sentar com cada professora, e analisar os resultados das suas turmas conforme o desempenho em cada descritor das avaliações.

Quanto à análise dos resultados das avaliações formativas, o programa EpV orienta as professoras de 1º ao 5º a elaborarem um plano de intervenção que seja o mais detalhado possível, focando especialmente nos descritores em que as crianças apresentaram baixo desempenho. Para que estas avaliações aconteçam a SEMED orienta que os gestores mobilizem toda a comunidade escolar para garantir que todos os alunos, ou a maioria deles, participem das avaliações, almejando uma taxa de participação superior a 90% dos estudantes matriculados.

> Uma das orientações do EPV para analisar os resultados das crianças nas avaliações diagnósticas é que o conjunto da equipe escolar deixe claro para as professoras polivalentes quais são os descritores que as crianças menos acertaram, quais são as ações pedagógicas, quais os conteúdos e as competências a serem desenvolvidos que atendam às necessidades das crianças que obtiveram notas baixas. As orientações pedagógicas do EPV voltadas as professoras polivalentes aparecem nos materiais didáticos disponibilizados digitalmente pelo programa no site da Consultoria Educacional Lyceum através do portal Camaleo. (SILVA E AZEVEDO, 2023.p.572 -573)

Os professores são orientados a utilizar cadernos de apoio nas salas de aula, priorizando-os em relação ao livro didático. Esses cadernos, impressos por gráficas contratadas pela prefeitura de São Luís, contêm assuntos como leitura, língua portuguesa e matemática, disciplinas estas que se colocam como prioritárias em detrimento das demais, numa política de estreitamento de educação, numa espécie de treinamento dos alunos para responderem às avaliações as quais são submetidos, neste ponto, concordamos com Freitas (2018 p.91) quando ele afirma que:

> Outro aspecto apontado diz respeito ao estreitamento do conceito de educação. Como tais políticas reduzem o conceito de educação ao de aprendizagem de Leitura e Matemática em testes padronizados, usualmente de múltipla escolha, e induzem a escola a se concentrar nessas disciplinas, elas esvaziam a ênfase da escola em outras disciplinas como as Artes, História, Filosofia etc. Isso fez com que cada vez mais fosse sendo colocado em debate a questão das finalidades da educação, levando a um clamor por um conceito mais amplo de educação.

Diante disto muitos professores e gestores reclamam do atraso na entrega do material, que é realizado pelas gráficas contratadas pela SEMED e da baixa qualidade do material, que não reflete a cultura e a realidade dos alunos ludovicenses. Contudo, além de lidarem com toda a sobre carga de avaliações simuladas promovidas pelo EpV, passam também por outro tipos de avaliações externas tanto no âmbito estadual como no âmbito federal, o que sobrecarrega ainda mais o trabalho da equipe pedagógica escolar.

A sobrecarga de avaliações externas enfrentada por alunos e professores da rede municipal de São Luís, especialmente após a implementação do programa EpV, é um tema que merece uma análise crítica profunda. Em um contexto educacional onde a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos são constantemente avaliadas, é importante discutir os impactos que essa pressão exercida pela multiplicidade de testes e avaliações pode ter sobre o processo educativo e sobre o trabalho docente.

PERSPECTIVAS DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO (PPT)

A presente proposta visa desenvolver um minicurso voltado para a formação continuada de professores da rede pública de ensino do município de São Luís, especialmente para os docentes do 5º ano. O curso terá como base a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), uma abordagem educativa que promove a reflexão crítica em relação ao modelo hegemônico de educação, incentivando um posicionamento ético e político dos educadores em um contexto em que a privatização da educação pública se intensifica.

Com as recentes mudanças e cobranças nas avaliações nacionais, como o SAEB, o papel do professor torna-se ainda mais crucial para garantir um ensino de qualidade. Contudo, as formações existentes muitas vezes não abordam as questões sociais e políticas que afetam a prática docente. A PHC, idealizada por Dermeval Saviani, proporciona uma reflexão crítica que se opõe à lógica mercantil da educação, favorecendo uma formação que valoriza a classe trabalhadora e o acesso à educação pública e laica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das informações, observou-se, por meio dos resultados obtidos e da análise das entrevistas realizadas nas duas escolas, em que pese a melhoria dos índices de qualidade nas duas escolas referente ao IDEB de 2023, é que não se pode concluir que o programa EpV tem responsabilidade nos resultados obtidos pelas UEBs pesquisadas. O que ouvimos durante as conversas com a equipe pedagógica, professores, coordenadores e gestores, é uma sobrecarga de trabalho imposta pela secretaria de educação no cumprimento de exigências

em relação às orientações do EpV. A própria avaliação do programa requer atenção e disciplina da equipe pedagógica, pois o EpV faz a aplicação de 4 avaliações, simulados, durante todo o ano letivo entre avaliações diagnóstica, formativa e de saída.

Aliado a essas avaliações do próprio EpV, escolas de toda rede ainda passam por outros tipos de avaliações, como o CNCA, voltadas para alunos do 2º e 5º anos, a Fluência PARC, para alunos do 2º ano, a prova SEAMA para alunos do 2º, 5° e 9º anos e a prova SAEB, que acontecem de 2 em 2 anos, nos anos ímpares, para alunos do 2º, 5º e 9° anos.

Essa sobrecarga de trabalho, aliada às inúmeras avaliações em larga escala, resulta um caráter neoliberal nas políticas de accountability, em que as formações continuadas responsabilizam os professores pelos resultados dos alunos em avaliações em larga escala. Tais ações têm sobrecarregado educadores e gestores escolares, ampliando a já pesada carga de trabalho. Assim, a questão central que emerge dessa análise crítica é se o Programa Educar pra Valer e as intervenções da Fundação Lemann estão, de fato, criando um caminho para uma educação pública inclusiva e transformadora ou se servem apenas para perpetuar um modelo que favorece interesses privados em detrimento das reais necessidades da educação pública no Brasil.

Por fim, a gestão municipal, por meio da secretaria de educação, deve equilibrar avaliações externas com práticas que valorizem o aprendizado contínuo e o desenvolvimento integral dos alunos. É essencial investir em formas de avaliação que considerem o progresso individual e estejam mais alinhadas com a realidade escolar. A educação deve ser encarada como uma jornada de aprendizado, permitindo que alunos e professores tenham espaço para aprender, errar e se desenvolver, sem a pressão excessiva das avaliações externas.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. OLIVEIRA, Romualdo Portela (Org.). Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB, **Revista USP**. v. 3. 2002.

ASSOCIAÇÃO BEM COMUM. Disponível em: https://abemcomum.org acesso em 15 de nov.2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 30 de dez. de 2023.

BRASIL. Município de São Luís. Diário Oficial. Edição nº 191/XLII, 14 out. 2022. Disponível em:http://diariooficial.saoluis.ma.gov.br. Acesso em: 17 nov. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2022**. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022. Acesso em 03 de jan. 2024.

QEDU. Disponível em: Acesso em: http://cdn.novo.qedu.org.br Acesso em 15 nov. 2024

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2021.

SILVA, Juan Carlos da; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O Programa Educar pra Valer (EPV) e a nova gestão pública na rede municipal de ensino de João Pessoa. In: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO, vol. 02, p. 565-585.

O PLANO DE CARGOS, CARREIRAS E VENCIMENTO COMO INDUTOR DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS/MA

Jucineide Silva Scrima
jucineidesilvascrima@edu.saoluis.ma.gov.br

Ana Paula Ribeiro de Sousa
anapaularis@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Mestrado Profissional em Educação sobre a implementação de políticas na formação de professores na Rede pública municipal de São Luís – Maranhão. O objetivo desta pesquisa é analisar a implementação do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento entre os anos 2012 e 2022, quanto à oferta de formação continuada em serviço e a implantação de direitos funcionais para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental com vistas à progressão na carreira.

A Comissão de Aplicação do Estatuto dos Profissionais do Magistério Público (COAPEM) de São Luís/MA, formada por professores da rede, é um órgão instituído e com previsão legal, atualmente com sede na unidade administrativa da SEMED. É responsável pela Avaliação de Desempenho, pela Avaliação Especial de Desempenho, pelos Adicionais por Titulação e Progressão Vertical e pela Gratificação de Difícil Acesso.

Frente a problemática apresentada nesta pesquisa, questiona-se: a Secretaria municipal de Educação - SEMED de São Luís tem garantido a implementação do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento (PCCV) no sentido de contemplar a formação continuada para o desenvolvimento profissional aos profissionais do magistério?

Esta pesquisa traz uma abordagem qualitativa, ancorada no método histórico-dialético. Para a compreensão e discussão da temática, o estudo se apoiará na produção do conhecimento sobre os procedimentos da pesquisa que contemplará o levantamento bibliográfico com base nos autores Barros (2021), Carvalho (2012), Groshoska (2016), Kusznerik; Schneckenberg (2018), Jacomini; Minhoto; Camargo (2012), Pantoja (2010), Roldão (2017), entre outros, que discutem as categorias formação continuada, desenvolvimento profissional docente e valorização da carreira do magistério no bojo das políticas

educacionais; na análise documental, onde serão analisados os documentos: Relatórios e Política de Formação Continuada de Professores da SEMED, Diários Oficiais e o Plano de Cargos, carreiras e vencimentos da SEMED.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de caráter qualitativo, pois a abordagem qualitativa é a que mais se adequa ao objeto em tela por considerar os fenômenos em toda sua complexidade (Bogdan; Biklen, 1994). Opta-se pela pesquisa bibliográfica e documental com dados obtidos por meio de livros e artigos científicos de autores da área da educação, para discutir as categorias desenvolvimento profissional, valorização e formação continuada de professores no Brasil.

Os instrumentos ora elencados para este estudo são o questionário semiestruturado, roteiro de entrevista e diário de campo. Como procedimentos o estudo utilizar-se-á de entrevista, observação e análise documental.

Para identificar se a SEMED de São Luís tem garantido a implementação do PCCV aos profissionais do magistério serão analisados documentos: Relatórios e Política de Formação Continuada de Professores da SEMED e Diários Oficiais, pois os documentos permitem conhecer, inferir, "a dimensão do tempo à compreensão do social" (Cellard, 2012, p. 295).

Para a análise e sistematização dos dados coletados, as autoras utilizar-se-ão do método histórico-dialético pois como assevera Masson (2007, p.109), "Marx busca desenvolver um método que possibilite a captação, a essência do objeto a ser investigado", pois, segundo Kozik (*apud* Costa Neto, 2012, p. 98) "a "coisa mesma" não é dada imediatamente ao homem: antes, se faz necessário um esforço conceitual para a sua compreensão".

Dito isto, pretende-se delinear o perfil profissional dos professores a serem investigados e a interpretação de dados obtidos após aplicação de questionário com questões semiestruturadas voltadas para o objeto e as categorias do estudo; a transcrição dessas entrevistas, categorizando-as por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2016).

Neste caso, será apresentado um recorte dos resultados preliminares da análise categorial feita a partir do levantamento bibliográfico realizado até o presente momento da pesquisa e da análise documental do PCCV.

MARCOS LEGAIS DA VALORIZAÇÃO DOCENTE EM SÃO LUÍS/MA: Leis 4749/2007 e 4931/2008

O investimento na formação inicial e continuada dos professores é condição *sine qua non* para o desenvolvimento profissional e melhoria na qualidade do ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394 de 1996, tem sido um marco regulatório decisivo para

a formação docente nas últimas décadas **(Brasil, 1996).** Seguindo essa tendência a referida Lei determina que os professores de todos os níveis da educação sejam formados em curso de nível superior. Lograr a certificação em curso superior, não justifica que haverá melhoria da qualidade da educação básica, pois a qualidade do ensino não avança apenas pela nova titulação dos professores e sim a partir de inúmeros outros elementos que permeiam a educação, dentre estes a formação continuada em serviço.

No que se refere a formação inicial e continuada, esta também concorre como um dos fatores no momento da escolha da profissão docente. "A desvalorização da formação dos professores, acarreta um desprestígio da profissão o que faz com que pouquíssimas pessoas, procurem a licenciatura" (Kusznerik; Schneckenberg, 2018, p.02). Para as autoras o mais agravante é quando os próprios professores se sentem desvalorizados afetando o desempenho das suas atividades "como também no desenvolvimento de sua formação continuada, essencial à prática docente" (Kusznerik; Schneckenberg, 2018, p. 03). Os planos de carreira estão contribuindo para que a valorização dos professores esteja mais dinâmica, espera-se que esse dinamismo alcançado em alguns planos e estatutos colaborem para que mais jovens busquem as licenciaturas e também para que se efetive a valorização docente. Segundo Bastos

> Além da previsão de vantagens remuneratórias, o Plano de Cargos e Salários dispõe de normativas jurídicas que definem e regulamentam o processo de valorização dos profissionais que nele encontram-se inseridos. Essas garantias regimentais reativaram o exercício docente. As perspectivas de carreira dos professores foram resgatadas e a fomentação por cursos de aprimoramento ampliou-se (Bastos, 2023, p. 42).

Grochoska (2016, p.01) compreende que: "não há uma definição exata do que é valorização do professor", no entanto "a valorização está diretamente ligada a elementos que promovem esta condição, como: Formação, formação inicial e continuada, planos de carreira, remuneração, piso, carreira, (...)". Grochoska, (2016, p.01-02).

Conversando com a autora chega-se ao entendimento do conceito de carreira:

> [...] parte do entendimento que é o mecanismo legalmente instituído na forma da lei, que define normas e regras que propiciam o desenvolver da vida funcional do professor (podendo ou não promover sua valorização), com o objetivo de que esse profissional chegue até sua aposentadoria (Grochoska, 2016, p. 02).

Seguindo esse pensamento, trata-se neste trabalho de formação inicial e continuada, valorização e profissionalização docente e sua regulamentação.

O PCCV traz a perspectiva de formação voltada para a progressão funcional reverberando na valorização dos profissionais do magistério público municipal de São Luís. No entanto, há visíveis exigências nesse regramento para que esse direito seja alcançado e, professor docente e professor suporte pedagógico carecem de instrumentalização para materializar seus conhecimentos acerca da Lei nº 4931/08 que regulamenta a carreira dos profissionais do magistério em São Luís/MA. "É indispensável à categoria que compreenda plenamente o valor de seu trabalho, representado, entre outras formas, no pagamento mensal, ganhando clareza sobre cada item que compõe a remuneração recebida" (Jacomini; Minhoto; Camargo, 2012, p.04).

Para o Estatuto do Magistério Público Municipal de São Luís, Lei nº 4749/2007, a carreira está atrelada à progressão funcional associada a critérios de avaliação e formação profissional.

> A carreira dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís é integrada pelos Cargos de provimento efetivo de Professor e de Pedagogo, definidos em níveis, aos quais estão associados critérios de habilitação e titulação, e em Progressão Funcional, aos quais estão associados critérios de avaliação de desempenho e de participação em programas de formação e desenvolvimento profissional a serem definidos na forma da lei (São Luís, 2007, p.03).

Neste sentido, o PCCV, em sua seção I, dos objetivos, dá entre outras, as seguintes garantias: "I- aperfeiçoamento profissional contínuo; II - valorização dos Profissionais, por meio de investimento em qualificação profissional, melhores condições de trabalho e remuneração digna". No artigo 19 ainda na referida lei lê-se a seguinte exigência:

> A Progressão Horizontal - passagem do Professor de uma Referência para outra seguinte, dentro do mesmo padrão de vencimento, a cada interstício mínimo de 03 (três) anos, obedecendo aos critérios de Avaliações de Desempenho definidos mediante Ato do Chefe do Poder Executivo (São Luís, 2008, p.05).

A concessão da progressão Horizontal obedece a critério específico qual seja a Avaliação de Desempenho. A Avaliação de Desempenho é composta pelas Avaliações de Desempenho Profissional que considera o desempenho das funções no exercício do cargo e é feita pelo chefe imediato; Avaliação do Investimento na Qualificação Profissional com comprovação através da atualização do currículo que exige dentre outros a formação continuada em serviço; e pela Avaliação de Efetivo Exercício que julga o tempo de efetivo exercício no cargo, realizada nos Recursos Humanos de São Luís.

PERSPECTIVAS DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO (PPT)

O estudo em tela tem grande relevância social e acadêmica, pois se considera que os professores têm o direito de conhecer sobre as políticas voltadas para o seu desenvolvimento e valorização profissional e suas regulamentações legais como parte de sua formação inicial e continuada em serviço, para tanto, o trabalho terá como produto técnico tecnológico um manual no formato *E-book* que dará maior visibilidade e acesso ao PCCV. Pretende-se dirimir nesse manual as principais dúvidas dos professores, obtidas através de entrevista, sobre seus direitos e deveres dentro da carreira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática da pesquisa centra-se na formação continuada de professores e no desenvolvimento profissional, investigando a implementação do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento (PCCV) entre os anos 2012 e 2022. Também, propõe-se relacionar a exigência da formação profissional continuada como pré-requisito para progressão na carreira e as ações da Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA, (SEMED) no que se refere a capacitação do corpo docente tendo em vista o cumprimento do disposto no PCCV, instituído pela Lei Municipal Nº 4931, de 07 de abril de 2008.

Neste caso, a Avaliação de Desempenho tem previsão legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996. O art. 67, inciso IV, aponta esse instrumento como um dos caminhos para a valorização dos profissionais da educação, implementados pelos estatutos e planos de carreira para o magistério público, assegurando a progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho.

Neste trabalho foram analisados resultados preliminares da revisão bibliográfica sobre as categorias centrais do estudo e a análise preliminar do documento PCCV. A pesquisa se encontra em andamento e está na fase de Estudo da Arte, escrita da Dissertação e estruturação dos questionários que serão aplicados com os professores e gestores nas escolas e unidade administrativa da SEMED, e chefes de setores da unidade administrativa da SEMED.

REFERÊNCIAS

BARROS, Cleber. **A avaliação de desempenho profissional para fins de progressão na carreira dos professores da Rede Municipal de Educação de São Luís:** desafios e possiblidades. 178p. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.
BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016. Disponível em: Acesso em: 22 nov. 2022.

BASTOS, Manoel de Jesus. **O Plano de Cargos e Salários do Magistério**: Suas Vantagens e Seus Incentivos. Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE. São Paulo, v.9.n.02. fev. 2023. ISSN - 2675 – 3375.
BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. Dados Qualitativos. *In*: BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p.147- 202.
BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 de nov. 2022.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. **Financiamento da educação do FUNDEF AO FUNDEB:-**Repercussões da Política de Fundos na Valorização Docente da Rede Estadual do Pará- 1996 a 2009. Tese de doutoramento, Programa de Pós- Graduação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

CELLARD, André. Análise documental. IN: POUPART, Jean et. al. (Orgs.). A Pesquisa qualitativa–enfoques epistemológicos e metodológicos**.** Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. **Valorização do professor**: a trajetória das legislações que regulamentam a carreira dos professores de educação básica no município de São José dos Pinhais. In: Anped Sul, 11, 2016. Curitiba. Anais. Curitiba. 2016. 01-12.

JACOMINI, Márcia Aparecida; MINHOTO, Maria Angélica P.; CAMARGO, Rubens Barbosa de. e **Financiamento da educação e remuneração docente na educação básica**: uma abordagem a partir de planos de carreira, vencimentos composição remuneratória em 2010. UFRGS. Porto Alegre: Fineduca. Revista de Financiamento da Educação, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/51386> Acesso em: 10 de nov. 2023.

KUSZNERIK, C.; SCHNECKENBERG, M. Formação inicial e continuada como fator de valorização da carreira docente nas políticas públicas educacionais. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 1. Janeiro de 2018.

MASSON, Gisele. **Materialismo histórico e dialético**: uma discussão sobre as categorias centrais. Paraná, 2007. Práxis Educativa. Ponta Grossa, v.2, n.2, p.105-114, jul-dez.2007.Disponível em:<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viwe/312/320>. Acesso: 20 de nov. 2022.

NETO; Pedro Leão da Costa. **Karel Kosik e o marxismo no leste europeu**: notas introdutórias. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article>. Acesso em: 21 de nov. 2022.

PANTOJA, Maria Júlia; CAMÕES, Marizaura R. de Souza; BERGUE, Sandro Trescastro (org.). **Gestão de Pessoas**: bases teóricas e experimentais no setor público. bases teóricas e experimentais no setor público. Brasília: Enap, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. Educ.** PUC-Camp., Campinas, 22(2):191-202, maio/ago., 2017.

SÃO LUÍS. **Decreto nº 36043 de 05 de dezembro de 2008b.** Dispõe sobre a regulamentação da progressão funcional dos profissionais do magistério do sistema de ensino público da prefeitura de São Luís, na forma da lei nº 4.931 de 07 de abril de 2008. E dá outras providências. Diário Oficial de São Luís/MA. Disponível em: https://diariooficial.saoluis.ma.gov.br/uploads/diario_oficial/5165/hsRXYSnt0131mSfqdZIjyAQrP7iPF37S.pdf. Acesso em: 22 de out. 2024.

SÃO LUÍS. **Lei nº. 4749 de 03 de janeiro de 2007**. Dispõe sobre o estatuto do magistério público municipal de São Luís, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ma/s/sao-luis/lei-ordinaria/2007/4749>. Acesso em: 30 de out. 2022.

SÃO LUÍS. **Lei nº 4931, de 07 de abril de 2008**. Dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e vencimento dos profissionais do magistério público municipal de São Luís. E dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ma/s/sao-luis/lei-ordinaria/2008/493/4931>. Acesso em: 30 de out. 2022.

NARRATIVAS SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Acíria Nazaré Leite Sá
aciria.sa@gmail.com

Jackson Ronie Sá-Silva
jacksonsilva@professor.uema.br

Premma Hary Mendes Silva
premmahary10@gmail.com

INTRODUÇÃO

Na década de 1970, houve diversos debates acerca da formação docente, teorias educacionais, currículos e abordagens metodológicas. As formações foram influenciadas por uma série de fatores, entre os quais se destacam as políticas de educação e culturais, além do papel da educação como meio de lutas pelas causas sociais.

Diante disso, diversas pesquisas mostraram os desafios enfrentados na implementação de uma educação que promovesse discussões sobre gênero e sexualidade desde a formação dos/as professores/as nos cursos de licenciatura em Instituições de Ensino Superior (Neves *et al*., 2015; Esperança *et al.*, 2015; Das Neves; Da Silva Braga, 2017). Ao não considerarem as discussões contemporâneas sobre o assunto, as aulas continuam a reforçar modelos heteronormativos (Rosa, 2020) e estereótipos sobre singularidades e diferenças sexuais e de gênero presentes em diferentes ambientes que regulam e interpretam pensamentos, comportamentos, emoções e afetos por meio de categorizações morais de certo-errado, bom-mau, normal-patológico (Louro, 2015).

Assim, as vivências de discriminação e violência na educação básica e no ensino superior fazem parte do cotidiano de muitos sujeitos LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais), evidenciando situações em que a heteronormatividade permeia as relações entre os atores sociais nas escolas e universidades (Capucce et al., 2021; Jadejiski; Gomes; Lima, 2022).

Esse debate se entrelaça com a importância da construção dos currículos escolares e da formação de futuros docentes. Na maioria das vezes, a educação sexual é tratada de maneira superficial ou restrita a disciplinas específicas, como Ciências e Biologia, que abordam principalmente os

aspectos biomédicos das relações. Além disso, essa temática muitas vezes é discutida apenas em datas comemorativas, o que limita um aprofundamento significativo nos currículos escolares (Da Silva Braga; Caetano; Ribeiro, 2018). É fundamental que haja uma abordagem mais ampla e integrada nos currículos, que promova discussões constantes e inclusivas, permitindo que a educação sexual seja tratada de forma abrangente, contemplando as vivências e necessidades dos sujeitos LGBTQIAPN+.

Ademais, as diretrizes para a educação estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não integram em seu currículo a Educação Sexual (ES), sendo, portanto, restrita apenas às pautas relacionadas à reprodução e infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), com abordagem apenas na disciplina de Ciências no oitavo ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2017).

Dessa maneira, as escolas e outras instituições sociais deixam uma marca constante, seja ela, socialmente, simbolicamente e materialmente, isso é feito por meio de diversas tecnologias de controle e autodisciplina, que impõem currículos muitas vezes silenciosos ou pouco expressivos, incapazes de dialogar com as demandas da sociedade, incluindo as demandas por cidadania (Barros; Sá-Silva, 2023, p. 64).

Nesse sentido, existe a necessidade da inserção dos docentes em um espaço formativo que trabalhe as questões de ES nos ambientes escolares, reconhecendo os valores essenciais que possam garantir o pensar sobre a Diversidade Sexual, permitindo assim o acesso aos conteúdos históricos, culturais e sociais relacionados à sexualidade e aos princípios democráticos. Além disso, a ES é um tema central nesse processo de formação (Barros; Sá-Silva, 2023, p. 70).

Pautando-se nessa perspectiva, levantamos as seguintes perguntas norteadoras: Os docentes se vêem preparados para abordar a Educação Sexual em sala de aula? Como agem em possíveis casos de discriminação sexual e de gênero na escola? Quais as perspectivas didático-pedagógicas dos docentes que lecionam no ensino médio em relação à Educação Sexual?

Nesse viés, o objetivo desta pesquisa visa compreender como os professores de Biologia do Ensino Médio lidam com a temática Educação Sexual em suas práticas pedagógicas, reconhecendo a importância de um espaço de formação. Dentro dessa perspectiva, tem-se como objetivo geral analisar os discursos pedagógicos sobre o tema, considerando o quanto se sentem preparados e quais estratégias adotam em sala de aula.

METODOLOGIA

Para a identificação de conteúdos relacionados à Educação Sexual, será realizada uma revisão bibliográfica na Constituição Federal, Ministério da Saúde, BNCC, LDB, DCTMA e no PNE, além de explorar estudos, artigos, livros e outras fontes relevantes para alcançar o objetivo proposto.

A pesquisa será realizada a partir de uma abordagem qualitativa. Utilizaremos a técnica de redação narrativa com professores/as de Biologia da Educação Básica no município de Pinheiro, sobre suas percepções de Educação Sexual.

As redações narrativas são de caráter pessoal e interpessoal, pois "o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros" (Benjamin, 1994, p. 201). Trazer narrativas sobre Educação Sexual a partir do ponto de vista dos/as professores/as contribui para o entendimento de suas próprias concepções.

A base empírica da pesquisa será constituída por professores/as da Educação Básica no município de Pinheiro, sendo estes, licenciados em Ciências Biológicas, que atuam no referido nível de ensino, entendidos aqui como sujeitos históricos determinados e também determinantes das relações que se estabelecem e das práticas que se configuram no trato com essa área de conhecimento.

O critério de inclusão para participação no estudo será: ser docente na Educação Básica de ambos os sexos, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A redação narrativa, com a temática "Educação Sexual Escolar", será combinada com perguntas-chave para que os/as professores/as possam discorrer livremente sobre seus discursos acerca da ES dentro do ambiente escolar.

Após a análise das redações narrativas dos/as professores/as de Biologia, será elaborado um curso de formação de atualização com metodologias ativas, fornecendo orientações claras e objetivas para sua execução. Em seguida, serão aplicados testes e avaliações das metodologias propostas, verificando a eficácia e engajamento dos alunos no aprendizado.

Será feita uma análise identificando as metodologias ativas mais adequadas para o ensino da Educação Sexual na Educação Básica, levando em consideração os textos que os/as professores/as elaboraram, a fim de minimizar os problemas relatados em suas redações.

Nesse contexto, busca-se, sobretudo, no desenvolvimento deste trabalho, adequar os discursos dos atores sociais às exigências do mundo real no contexto contemporâneo, sem uma visão "reducionista" do valor da sexualidade atual, mostrando que é possível desenvolver uma prática de ensino adequada aos novos tempos. A Educação Sexual presente é rica em possibilidades alicerçadas nos conhecimentos do desenvolvimento humano.

MARCOS TEÓRICOS

Discursos heteronormativos nos ambientes escolares

No que diz respeito à sexualidade, as discussões sobre gênero e suas perspectivas estão presentes, compreendidas como um processo de formação dos indivíduos, estimulado por vivências sociais e culturais individuais.

A aprendizagem sobre Educação Sexual ocorre de maneira casual, seja por meio de conversas com membros familiares, amigos, na escola ou em outras instituições sociais formadoras de identidade (Louro, 2008; Furlani, 2008).

Isso, reflete significativamente na escola, visto que esta, como formadora de cidadãos/ãs, é um ambiente propício para debates e discussões. A escola tem, em seu cerne, a função de influenciar os indivíduos por meio de signos e significados culturais que definem os conceitos heteronormativos da sociedade tradicional. Dessa forma, ela pode ser responsável por minimizar as relações de desigualdade existentes no mundo ou reforçar discursos de preconceito (Julio; Vaz, 2009).

Nesse viés, é imperativo abordar a Educação Sexual nas escolas de maneira objetiva e concisa, pois as informações sobre o próprio corpo e uma vivência sexual saudável são essenciais para combater o preconceito e a violência, tanto dentro quanto fora do ambiente educacional (Ottoni; Maia, 2019). Especialmente dentro do espaço escolar, perpetuam-se discursos heteronormativos que reforçam a distinção entre espaços considerados femininos e masculinos. Ao mesmo tempo, observa-se uma transformação social que vem rompendo com esses padrões pré-estabelecidos, influenciada pela crescente pluralidade de discursos na sociedade contemporânea (Barros; Sá-Silva, 2023).

Essas transformações estão, em grande parte, relacionadas ao papel das mídias – redes sociais, televisão, cinema e outros – que exercem uma influência significativa sobre a forma como as pessoas vivem e se relacionam. As mídias contribuem para moldar comportamentos e valores, o que reflete nos modos de vida e discursos predominantes no cenário atual (Barros; Sá-Silva, 2023, p. 14). Assim, a intersecção entre educação, sociedade e mídia demonstra a necessidade de abordar temas essenciais como a Educação Sexual de forma inclusiva e crítica.

As pesquisas sobre heteronormatividade e educação também fomentam as discussões sobre os documentos utilizados em sala de aula no contexto educacional. Conforme aponta Louro (2014, p. 74), os livros didáticos e paradidáticos são objetos de várias investigações para examinar os tipos de representações de gêneros, grupos étnicos e classes sociais, revelando divergências entre os "mundos" feminino e masculino, assim como atividades vistas sob uma ótica sexista.

Em detrimento disso, a autora Guacira Lopes (2018) aborda em suas obras a complexidade da Educação Sexual. Ela não oferece soluções prontas para a formação, mas propõe o diálogo sobre as temáticas como alternativa. A autora sugere que a falta de respostas imediatas frente aos questionamentos desafiadores é natural, e que promover um ambiente de contínuo aprendizado e reflexão é importante, especialmente no contexto da Educação Sexual.

Diante disso, é crucial discutir temas como Educação Sexual, mesmo que sejam controversos, principalmente durante a formação dos docentes. Debater a temática é essencial no contexto educacional, com foco na formação

de professores e professoras no campo da Educação Sexual, abrangendo diversas perspectivas relacionadas à sexualidade e orientação sexual (Almeida; Sá-Silva, 2021, p. 16). A abordagem deve ir além das questões biológicas, valorizando a importância de garantir que as pessoas tenham conhecimento sobre sua própria sexualidade.

PERSPECTIVAS DO PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO (PPT)

Os estudos de Bastos (2006, p. 10) enfatizam que o "docente deve atuar como um facilitador, para que o estudante faça pesquisa, reflita e decida por ele mesmo sobre o que fazer para alcançar os objetivos". Segundo o autor, tanto o docente quanto o estudante devem assumir o papel de pesquisador, sendo o docente responsável por orientar, conduzir a pesquisa, proporcionando os meios adequados para que o/a estudante aprenda.

As estratégias pedagógicas quando bem selecionadas oportunizam um envolvimento maior do aluno com os conteúdos ministrados em sala de aula, tornando-o protagonista no processo de aprendizagem. Em estudos na BNCC, as competências e habilidades interligadas às metodologias ativas se destacam como prioridades para o aprendizado dos estudantes.

Conforme a BNCC (2017), na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio ocorre não somente uma ampliação significativa na capacidade cognitiva dos jovens, como também de seu repertório conceitual e de sua capacidade de articular informações e conhecimentos. É nessa etapa que os jovens constroem hipóteses e tendem a serem mais questionadores.

O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permitem percepções mais acuradas da realidade e raciocínio mais complexo com base em um número maior de variáveis, além de um domínio maior sobre as diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e abstração que são fundamentais para a construção do pensamento humano, permitindo a representação e a generalização de conceitos a partir da experiência concreta (BNCC, 2017). Assim, o desenvolvimento de um curso de atualização para professores/as de Biologia articulado aos conhecimentos do desenvolvimento humano e sexualidade para esta etapa, dará um sentido maior aos conhecimentos aprendidos em sala de aula.

Desse modo, o curso com metodologias ativas será organizado a partir da análise das redações narrativas desenvolvidas pelos/as professores/as de Biologia, com o propósito de elucidar os problemas dos discursos heteronormativos que são preconcebidos na sociedade. No que se refere à avaliação do processo, o participante terá seu progresso avaliado ao longo de todo o curso. Após a conclusão de cada módulo, será necessário realizar uma atividade avaliativa, completando todas as etapas para prosseguir com o curso. Ao final de todos os módulos, o aluno receberá um certificado de 60h.

O certificado será emitido com base no registro do progresso do aluno, incluindo o acesso a todos os materiais disponibilizados e a resolução das atividades propostas. Ao acessar os conteúdos disponíveis na plataforma e responder todas as atividades propostas, o participante automaticamente terá o direito a um certificado de 60 horas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sexualidade é uma experiência inerente ao ser humano, e a escola exerce um papel fundamental na construção de saberes diversos, incluindo temáticas LGBTQIAPN+. Esta pesquisa pretende analisar os discursos de docentes de Biologia do ensino médio sobre o tema da Educação Sexual, com foco em suas percepções didático-pedagógicas. Busca-se, com isso, compreender as abordagens e os desafios enfrentados por esses profissionais na inclusão desse tema em suas práticas de ensino, visando contribuir para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso, onde a Educação Sexual possa ser abordada de maneira informada e sensível.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alderico Segundo Santos, SÁ-SILVA, Jackson Ronie. **Curta a diversidade:** propostas pedagógicas para a discussão do tema homossexualidade na escola. São Luís: EDUEMA, 2021.

BARROS, Alexsandra Gomes; SÁ-SILVA, Jackson Ronie. **A educação sexual como categoria de formação docente.** EDUEMA - São Luís: [s. n.], 2023.

BASTOS, C. C. **Metodologias Ativas.** 2006. Disponível em: http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html. Acesso em: 27 set. 2023.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. **Secretaria de Educação Básica.** Brasília-DF: MEC, 2017.

CAPUCCE, Victor Serrate et al. **Desafios da permanência de estudantes LGBT+ na universidade:** percepção de discentes de centro universitário amazônico. Revista Eletrônica Acervo Saúde, v. 13, n. 4, p. e7109-e7109, 2021.

DA SILVA BRAGA, Keith Daiani; CAETANO, Marcio; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. **A educação e o seu investimento heteronormativo curricular.** Momento-Diálogos em Educação, v. 27, n. 3, p. 12-29, 2018.

DAS NEVES, André Luiz Machado; DA SILVA, Iolete Ribeiro. Significações do protagonismo dos/as professores/as na igualdade de direitos à população Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT). **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, v. 14, n. 2, p. 93-112, 2017.

JADEJISKI, Rainei Rodrigues; GOMES, Maurício Valeriano; LIMA, Alessandra Ribeiro. Percepções e vivências LGBTQIA+ nas escolas. **Revista Tocantinense de Geografia**, v. 11, n. 23, p. 168-187, 2022.

JULIO, Josimeire M.; VAZ, Arnaldo M. Representações de masculinidades latentes em aulas ade física do ensino médio. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 505-520, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Autêntica, 2018.

NEVES, André Luiz Machado das et al. Teachers' social representations on sexual diversity in a school paraense. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, p. 261-270, 2015.

OTTONI, Ana Carla Vieira; MAIA, Ana Claudia Bortolozzi. Considerações sobre a sexualidade e educação sexual de pessoas com transtorno do espectro autista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1265-1283, 2019.

ROSA, E. B. P. R. Cisheteronormatividade como instituição total. **Cadernos PET-Filosofia**, v. 18, n. 2, p. 59-103, 2020.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. AÇÕES DOCENTES EM EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS. **PESQUISA EM FOCO**, v. 20, n. 1, 2015.