

ISBN: 978-65-86901-60-3



8^o *epePE*

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS:

Propostas e
Vivências

Darcilene C. Gomes
Zarah Barbosa Lira

01



EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: **Propostas e Vivências**

Organizadoras
Darcilene C. Gomes
Zarah Barbosa Lira

01



8º epePE

Parceiros

Universidade Federal de Pernambuco • Universidade Federal Rural de Pernambuco
Universidade de Pernambuco • Instituto Federal de Pernambuco
Universidade do Estado da Bahia • Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
Faculdade Frassinetti do Recife • Cátedra Unicap de Direitos Humanos •
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Realização

Diretoria de Pesquisas Sociais • Fundação Joaquim Nabuco.
Ministério da Educação • Governo Federal



Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E96 Experiências formativas: propostas e vivências / organizadoras,
Darcilene C. Gomes, Zarah Barbosa Lira. - Campina Grande:
Realize Editora, 2022.

172 p.: il.

ISBN 978-65-86901-60-3

1. Formação Docente. 2. Práticas docentes. 3. Educação. I. Título. II.
Gomes, Darcilene C. III. Lira, Zarah Barbosa.

21. ed. CDD 371.12

Elaborada por Giulianne Monteiro Pereira

CRB 15/714



realizeventos
Científicos & Editora

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

Sumário

APRESENTAÇÃO	7
Darcilene C. Gomes Zarah Barbosa Lira	
ESTÁGIO CURRICULAR E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE SOCIALIZAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	10
Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo	
O ENSINO HÍBRIDO NA PERCEPÇÃO DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	24
Suelma Amorim do Nascimento Marcelo Sabbatini	
CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS DA FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS CURRICULARES: AVALIATIVAS DE PROFESSORES NO AGRESTE PERNAMBUCANO	39
Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida Maria Isabel Nunes dos Santos Torres Letícia Myllena Alves da Silva Taísa da Silva	
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE QUÍMICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DURANTE O CONTEXTO DAS AULAS REMOTAS	62
Mateus Henrique da Costa Jeneffe Ferreira dos Santos	

A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO EMOCIONAL E A PRÁTICA DOCENTE.....	78
Anna Carolliny da Silva Ana Lúcia Leal	
DESAFIOS À INTEGRAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	97
Tatiana Lira de Freitas Valquíria Farias Bezerra Barbosa	
EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM RECIFE-PE.....	116
Alessandra Maria dos Santos	
DESVALORIZAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM COMUNICAÇÕES DE PROFESSORES NO FACEBOOK.....	136
Thaiz Reis Albuquerque de Castro	
PROEJA: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES.....	151
Giselli Kézia Oliveira Cavalcanti Edlamar Oliveira dos Santos	
AUTORES/AS.....	168

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea reúne artigos apresentados no 8º Encontro de Pesquisa Educacional de Pernambuco (Epepe), realizado nos dias 23, 24 e 25 de novembro de 2021, de forma totalmente *on-line*, em função da pandemia da COVID-19, numa promoção da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), por meio da sua Diretoria de Pesquisas Sociais (Dipes).

O Epepe envolve estudantes, professores, pesquisadores e gestores no debate em torno da pesquisa educacional. Em sua oitava edição, trouxe como tema central “Educação: Esperançar em tempos de crises”, com o objetivo de debater as diferentes perspectivas em torno das várias crises que se apresentam no país.

Realizado bianualmente, na edição de 2021, contou com a cooperação dos seguintes parceiros institucionais: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade de Pernambuco (UPE), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (Resab), Faculdade Frassinetti do Recife (Fafire) e Cátedra UNESCO/UNICAP de Direitos Humanos Helder Câmara.

O 8º Epepe foi organizado em 21 eixos temáticos e os artigos apresentados nas próximas páginas foram selecionados, pelo Comitê Científico do evento, nos eixos “Trabalho e Formação Docente”, “Ensino Médio, Educação Profissional e Tecnológica”, “Direitos Humanos e Educação” e “Humanidades e Educação”

Os textos foram reunidos no intuito de socializar pesquisas que refletissem diferentes formas de valorização docente, apresentadas na forma de trabalhos de pesquisa que tratam dos mais diversos temas e têm repercussão no trabalho docente, como saberes sobre formação e a carreira docente. Esses trabalhos apresentam as dificuldades enfrentadas pelos docentes na luta pela valorização da categoria, por meio da articulação de políticas públicas para uma Educação de qualidade

e igualitária. Mostram também o engajamento e o comprometimento dos docentes durante seu processo de formação.

No artigo “Estágio Curricular e Residência Pedagógica: uma experiência formativa de socialização e produção do conhecimento”, Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo argumenta que a reflexão sobre as experiências vivenciadas no Estágio Curricular e nas práticas da Residência Pedagógica potencializam esses espaços de formação.

Em “Reflexões sobre a formação de professores/as de química no Estágio Supervisionado durante o contexto das aulas remotas”, Mateus Henrique da Costa e Jeneffe Ferreira dos Santos apresentam uma profícua experiência formativa realizada no componente curricular de Estágio Supervisionado durante a pandemia da COVID-19. O estudo mostra que as práticas docentes foram repensadas e adaptadas à modalidade remota de ensino.

O artigo “Construções discursivas da formação nas práticas curriculares: avaliativas de professores no Agreste Pernambucano” recupera o debate sobre a assimilação do currículo e as práticas curriculares-avaliativas, mostrando que o currículo prescrito é o parâmetro utilizado para o desenvolvimento da prática, todavia essa conquista novos sentidos e perspectivas no cotidiano da sala de aula. São autoras da pesquisa Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida, Maria Isabel Nunes dos Santos Torres, Letícia Myllena Alves da Silva e Taísa da Silva.

Suelma Amorim do Nascimento e Marcelo Sabbatini, em “O ensino híbrido na percepção de licenciados em ciências biológicas na formação inicial da Universidade Federal de Pernambuco”, descrevem estratégias de “hibridização da Educação” e pretendem aferir a percepção dos estudantes sobre o ensino híbrido.

Com o título “A relação entre a Educação Emocional e a prática docente”, de autoria de Anna Carolliny da Silva e Ana Lúcia Leal, o trabalho desenvolve uma discussão sobre a Educação Emocional como instrumento para uma prática profissional mais saudável emocionalmente e sua influência no processo de ensino e aprendizagem. Com ênfase no desgaste no exercício da profissão docente, e consequente desvalorização da categoria, o trabalho sugere a importância do estudo das emoções na prática docente, considerando os benefícios para os que a utilizam.

O trabalho apresentado por Tatiana Lira de Freitas e Valquíria Farias Bezerra Barbosa, “Desafios à integração entre a Educação de Jovens e

Adultos e a Educação Profissional e Tecnológica”, buscou compreender e analisar alguns desafios à integração entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). As autoras identificam inúmeros desafios às ofertas de EJA integrado à EPT, destacando “o despreparo e a desvalorização dos profissionais da Educação para lidar com as especificidades e necessidades dos estudantes na modalidade...”, sendo esse um dos muitos desafios para que a EJA integrada à EPT venha a ser uma modalidade de Educação Profissional de forma a garantir uma Educação consoante à concepção de Educação unitária mais justa e igualitária.

Ainda no que diz respeito à valorização docente, o trabalho de Alessandra Maria dos Santos, intitulado “Educação para os Direitos Humanos: um olhar sobre a formação docente em Recife-PE”, a autora apresenta uma discussão sobre a formação docente na área de Educação e Direitos Humanos, tendo em vista sua importância para lidar com situações de conflito, muitas vezes vivenciadas pelos docentes, no exercício na profissão, particularmente, no que respeita a situações de violência que envolve estudantes que cumprem medidas socioeducativas.

Nesse sentido, o trabalho apresentado por Thaiz Reis Albuquerque de Castro, intitulado “Desvalorização docente: uma análise das representações sociais em comunicações de professores no *Facebook*” traz uma reflexão sobre as representações sociais da profissão docente em comunicações entre professores, publicadas na rede social Facebook, marcadas pelo sentimento de desvalorização e desprestígio da profissão.

O último artigo, o trabalho intitulado “PROEJA: desafios, limites e possibilidades”, de Giselli Késia Oliveira Cavalcanti e Edlamar Oliveira dos Santos, trata dos desafios na implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), com especial destaque aos processos de adesão e resistência a esse programa, bem como a ênfase no necessário investimento em formação continuada dos docentes que atuam no campo da Educação Profissional.

Boa Leitura!

Darcilene C. Gomes
Zarah Barbosa Lira

ESTÁGIO CURRICULAR E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE SOCIALIZAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar as potencialidades formativas e de articulação das experiências dos Estágios Curriculares às práticas da Residência Pedagógica desenvolvidas no curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - Unidade Acadêmica de Garanhuns/PE (UAG), atual Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE).

A articulação das experiências dos Estágios Curriculares às práticas da Residência Pedagógica ocorreu por meio do projeto de extensão intitulado “III Seminário de Socialização dos Estágios Curriculares do Curso de Pedagogia da UFRPE/UAG e I Socialização das Práticas do PRP”, realizado em junho de 2019, como desdobramento das atividades de ensino no componente curricular Estágio Supervisionado. Como docentes da universidade pública e, também, como docente orientadora¹ do PRP no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020, encontramos nesses espaços formativos as possibilidades de fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a universidade e a escola da Educação Básica, e, ainda, de fomentar o desenvolvimento de projetos de ensino e extensão no âmbito do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE,

1 Termo utilizado no Programa Residência Pedagógica para designar o docente responsável pela orientação dos residentes no âmbito da universidade.

de modo a consolidar uma sólida formação inicial de professores calcada na relação entre teoria e prática.

O Projeto de Extensão intitulado “Seminários de Socialização das Experiências dos Estágios Curriculares do Curso de Pedagogia da UAG/UFRPE” surge no âmbito das disciplinas de Estágios Curriculares em 2017, e, hoje, encontra-se na quarta edição. O projeto de extensão faz parte do calendário do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFAPE, e tem como objetivos intensificar a reflexão sobre a relação entre teoria e prática e fortalecer os vínculos entre as escolas da Educação Básica e a universidade.

Ressalta-se que a experiência de articulação dos Estágios Curriculares às práticas do PRP ocorreu na terceira versão do referido projeto intitulado: “III Seminário de Socialização dos Estágios Curriculares e I Socialização das Práticas do Programa de Residência Pedagógica – Curso de Pedagogia da UFRPE/UAG”, realizado nos dias 25 e 26 de junho de 2019, na UAG/UFRPE.

É com base nesse contexto que o presente artigo se situa. O artigo está organizado em três eixos de discussão: 1) discussão teórica sobre o Estágio Supervisionado enquanto espaço formativo de produção e socialização de conhecimentos; 2) propostas dos Estágios Curriculares e da Residência Pedagógica desenvolvidas no curso de Pedagogia da UFRPE-UAG; 3) análise do III Seminário de Socialização das Experiências dos Estágios Curriculares do Curso de Pedagogia da UFRPE/UAG e I Socialização das Práticas do PRP.

2. ESTÁGIO CURRICULAR: ESPAÇO FORMATIVO DE PRODUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS

Os estudos sobre Estágio Supervisionado (LÜDKE, 2013; PIMENTA; LIMA, 2008; SILVESTRE, 2011), entre outros, colocam-no como campo de conhecimento e eixo articulador dos currículos dos cursos de formação de professores, o qual é vinculado a temas como relação entre teoria e prática, relação entre universidades e escolas da rede pública, relação entre ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, o Estágio Supervisionado perpassa toda a organização curricular dos cursos de formação de professores, de modo que a relação entre teoria e prática é o eixo de toda a formação docente.

Ademais, o Estágio Supervisionado como um componente curricular obrigatório dos cursos de formação de professores (BRASIL, 2001;

BRASIL, 2015) é *locus* privilegiado para a pesquisa e a produção do conhecimento, com possibilidades de intervenções pedagógicas na prática escolar e social. Desse modo, por meio dos Estágios, é possível articular uma sólida formação calcada na relação teoria e prática, articulando os conteúdos específicos aos conteúdos pedagógicos, todos objetos de estudo da Pedagogia. Os estudos apontam ainda que o estágio é um espaço produtivo para consolidar a relação teoria e prática e fortalecer os vínculos entre universidade e escolas da Educação Básica. Vejamos na citação a seguir:

O estágio permite um canal produtivo entre a universidade e a Educação Básica, reconhecendo, por um lado, a distância existente entre esses dois níveis de escolaridade; e, por outro, a não supremacia de uma instituição sobre a outra, evidenciando e acolhendo a contribuição que cada uma das instituições, dentro de sua especificidade, deva oferecer à função da outra nos cursos de formação. (GIROTTI; CASTRO, 2013, p. 178-179)

Entre outras possibilidades, o campo de Estágio Curricular possibilita ao estagiário reconhecer a complexidade da profissão docente aliada à compreensão dos contextos e das condições de produção da profissão docente (PIMENTA; LIMA, 2008). Podemos, ainda, afirmar que o Estágio Curricular é um componente importante para uma aproximação entre escolas e universidade, de modo a estabelecer um diálogo permanente entre as instituições, e os diferentes tipos de aprendizagens vividas nesses locais de formação.

Sabe-se que um dos grandes desafios dos cursos de formação de professores encontra-se na busca permanente de fortalecer o diálogo entre universidade e escolas da Educação Básica, ou seja, a indissociabilidade entre teoria e prática. Entendemos aqui a universidade pública federal como uma instituição social, um bem público (SANTOS, 2005), cuja missão é o ensino, a pesquisa e a extensão.

O tripé ensino – pesquisa – extensão torna a universidade pública um *locus* privilegiado de produção de conhecimentos, de saberes e culturas, e, principalmente, um espaço plural de formação do pensamento crítico. Entendemos que a universidade pública visa a uma formação humanística, científica e técnica com vistas ao desenvolvimento dos territórios nos quais ela se insere. Uma universidade que se ocupe, portanto,

com os desafios colocados pela contemporaneidade como a sustentabilidade ambiental e social dos territórios, conforme Santos (2005).

3. A PROPOSTA DOS ESTÁGIOS CURRICULARES E DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA DE ARTICULAÇÃO

A proposta dos Estágios Curriculares do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE, atual UFAPE, foi pensada de modo a possibilitar a articulação entre a teoria e a prática como eixo formativo que perpassa todo o curso. A reflexão teórica, a pesquisa e a intervenção pedagógica nas escolas do campo da Rede Municipal de Garanhuns/PE e nos municípios circunvizinhos fazem parte do percurso formativo dos estudantes. O estudante percorre o caminho da pesquisa, da problematização e, a partir dessa problematização, elabora e desenvolve um projeto de intervenção pedagógica com um forte sentido formativo (ZABALZA, 2014). Tal postura possibilita um olhar investigativo sobre a prática profissional com vistas a alternativas de soluções.

Consideramos que a prática de cada escola, as aprendizagens de conteúdos específicos e o desenvolvimento de habilidades dos estudantes, com suas especificidades, passam a ser objeto de análise e investigação da formação dos futuros professores/pedagogos. Ademais, do processo investigativo emerge uma problemática que poderá ser alvo de uma intervenção. Identificar uma questão, planejar uma intervenção e realizá-la constitui-se uma rica experiência formativa de construção do conhecimento no Estágio Supervisionado.

As disciplinas de Estágios possuem uma carga horária de 75h, sendo assim distribuídas: 45h para a discussão teórica e 30h para a prática nas escolas. Quanto à sua natureza, os estágios estão assim organizados: 1) Estágio I em Educação Infantil; 2) Estágio II nos Anos iniciais do Ensino Fundamental; 3) Estágio III em Gestão Escolar; 4) Estágio IV em docência nas modalidades de ensino da Educação Básica, a critério do/a estagiário/a. A dinâmica das atividades pedagógicas consta de estudo e planejamento das estratégias metodológicas para as intervenções pedagógicas na escola, bem como de momentos para socializar as práticas vivenciadas nas escolas do campo de estágio. Nesse processo, está presente a reflexão sobre as condições sociais da escola, as dificuldades encontradas pelos estagiários e os desafios da profissão docente.

No quadro a seguir, listamos os eixos temáticos que compõem a parte teórica de cada uma das disciplinas e o período do curso no qual o componente curricular é ofertado:

Quadro 1 – Eixos temáticos dos estágios curriculares

NATUREZA DO ESTÁGIO	PERÍODO	TEMÁTICAS DISCUTIDAS NA PARTE TEÓRICA DA DISCIPLINA
Estágio Curricular I em Educação Infantil	5°	<ul style="list-style-type: none"> - Estágio e formação de docentes de Educação Infantil em Cursos de Pedagogia. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; - Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014 - especificamente o que trata sobre Educação Infantil; - O estágio curricular e a didática na formação de professores; - O lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem; - Rotina, organização de atividades e projetos na Educação Infantil.
Estágio Curricular II nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	6°	<ul style="list-style-type: none"> - O Estágio curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – apontamentos sobre o processo de inserção no campo de estágio; - Projeto de intervenção pedagógica na escola; - Saberes a ensinar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, propostos em Livros Didáticos e em orientações curriculares; - A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino- aprendizagem; - A polivalência no contexto da docência nos Anos Iniciais da escolarização básica.
Estágio Curricular III em Gestão Escolar	7°	<ul style="list-style-type: none"> - Estágio em Gestão Escolar: uma análise do contexto social da escola e de sua organização político- administrativo- pedagógica; - Os diferentes modelos de gestão escolar; - A gestão escolar democrática: mecanismos de participação na escola; - O projeto político pedagógico: pressupostos epistemológicos e organização do trabalho pedagógico; - A prática pedagógica de gestores e coordenadores escolares.
Estágio Curricular IV nas modalidades de ensino da Educação Básica: Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos.	8°	<ul style="list-style-type: none"> - Princípios norteadores das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; - Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; - Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA; - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo; - Os desafios da docência na Educação Especial; na Educação do Campo e na Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: Ementas das disciplinas dos Estágios Curriculares do Curso de Pedagogia da UAG/UFPRPE (2019).

Os Estágios Curriculares do curso de Pedagogia buscam aguçar um olhar investigativo sobre a prática profissional docente, associado à reflexão crítica sobre as condições sociais nas quais a escola está inserida. Nesse processo, o estudante complementa e fortalece as aprendizagens disciplinares, mas, também, forma atitudes e valores com vistas à formação humana e cidadã dos estudantes da Educação Básica nas escolas da rede de ensino de Garanhuns-PE e de cidades circunvizinhas a esse município.

As experiências vivenciadas a cada semestre nas disciplinas de Estágios têm ratificado a percepção de que, na atuação docente, não basta o domínio do conhecimento teórico das áreas específicas do conhecimento, mas, sobretudo, é preciso saber ressignificá-lo a partir dos saberes específicos da escola, da sua própria cultura (NÓVOA, 2009), na perspectiva de saber solucionar as situações imprevistas apresentadas pela prática escolar cotidiana.

A proposta da Residência Pedagógica foi implementada no curso de Pedagogia UFRPE/UAG, em agosto de 2018. Os residentes deveriam estar regularmente matriculados no curso e cursando a segunda metade do curso (5º período). A Residência Pedagógica desenvolvida neste curso contemplou um período de ambientação na escola – para observação e caracterização do ambiente escolar e, na sequência, com o desenvolvimento de estudos teórico-metodológicos voltados ao planejamento e às estratégias pedagógicas a serem realizadas na escola. Esse período também é chamado de imersão, conceito utilizado no PRP – Edital n. 6/2018.

Os residentes do curso, sob a supervisão de um preceptor da escola de Educação Básica e de um docente orientador da universidade, realizaram estudos teórico-metodológicos a serem desenvolvidos pelos residentes em sala de aula. Sob a orientação do docente na universidade e em parceria com professores das diversas metodologias de ensino de conteúdos específicos desse curso, os residentes elaboraram oficinas e atividades para as regências, em sala de aula, nas escolas parceiras. Ao final do programa, os residentes elaboraram um relatório final e um artigo sobre as atividades vivenciadas ao longo do programa. A Residência Pedagógica no curso de Pedagogia da UFRPE concluiu suas atividades em janeiro de 2020, perfazendo um total de 440h. No quadro abaixo, apresentaremos as principais temáticas desenvolvidas nos ciclos formativos ao longo do Programa Residência Pedagógica.

Quadro 2 - Temáticas estudadas nos ciclos formativos do Programa
 Residência Pedagógica - 2019/2020

Planejamento escolar e Projeto Político-Pedagógico (PPP)	- Estudo e discussão sobre os diferentes elementos do planejamento escolar. Importância do Projeto Político Pedagógico na organização do trabalho pedagógico na escola.
Cotidiano de sala de aula e o ensino de língua materna	- Discussão sobre a rotina escolar e as formas de organização do trabalho pedagógico, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa; - Modalidades de organização do trabalho pedagógico (foco em Projetos didáticos e sequências didáticas).
Jogos no ensino de Língua Portuguesa	- Análise e criação de jogos didáticos com foco na apropriação do sistema de escrita e ortografia.
Jogos para a Educação Inclusiva	- Apresentação e análise de jogos didáticos de alfabetização para serem utilizados nos atendimentos às crianças com deficiência.
O ensino da oralidade	- Reflexão sobre as dimensões do ensino da oralidade e as práticas de letramento.

Fonte: Elaboração do autor (2021).

As temáticas estudadas nos ciclos formativos partiram da necessidade de aprofundar os conhecimentos pedagógicos voltados ao planejamento escolar e à organização de processos de organização e gestão de projetos pedagógicos, assim como estudar os conteúdos específicos do componente curricular Língua Portuguesa, de modo a fortalecer a prática pedagógica docente desenvolvida pelos/as residentes no cotidiano da escola.

Em relação à articulação entre os Estágios Curriculares e às práticas da Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE, conforme antecipamos, esta se deu no âmbito da realização do projeto de extensão intitulado “Seminários de Socialização das Experiências dos Estágios do Curso de Pedagogia da UAG/UFRPE” como uma atividade das disciplinas de Estágio Curricular. Os objetivos deste projeto são definidos em: 1) socializar as experiências vivenciadas nos estágios curriculares I, II, III e IV do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE; 2) refletir sobre a relação teoria e prática e intensificar os vínculos entre escolas da Educação Básica e universidade; 3) destacar aspectos interdisciplinares das práticas observadas e vivenciadas; 4) estimular o desenvolvimento de redes de colaboração entre profissionais que já atuam na Educação e graduandos em Pedagogia da UAG/UFRPE. A

finalidade do mesmo é fomentar o diálogo entre os atores envolvidos nos Estágios Curriculares (professores da Educação Básica, estudantes e docentes do curso de Pedagogia da UAG) para compartilhar suas experiências e seus saberes.

O primeiro Seminário teve início em 2017, o segundo em 2018 e o terceiro em junho de 2019. A cada ano, o Seminário de Socialização das experiências vivenciadas nos estágios curriculares I, II, III e IV do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE vem se ampliando. Entre 2017 e 2019, tivemos um crescimento significativo no número de inscrições e trabalhos apresentados na modalidade comunicação oral, além da exposição de recursos didáticos e participação de convidados externos em mesas redondas. Também foi possível ampliar a participação das escolas da rede de ensino de Garanhuns com a presença de gestores, professores e técnicos, bem como da participação de professores e professoras do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE.

A programação dos Seminários conta com mesas redondas para discussão de temas relevantes sobre a Educação e a formação inicial de professores, e apresentação de relatos de experiências. No evento ocorrido em 25 e 26 de junho de 2019, com uma carga horária de 16h, a mesa redonda teve como tema: “Desafios da formação inicial de professores na conjuntura política atual”. Nesse último Seminário, contamos com a presença de instituições como Escolas Municipais e Secretaria de Ensino de Garanhuns, bem como com participação da Universidade de Pernambuco (UPE – Campus Garanhuns/PE), na composição da mesa redonda.

Além disso, contamos com a parceria de professores das áreas de conteúdos específicos do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE, tais como: Ensino de Geografia, Ensino de Ciências e Ensino de Língua Portuguesa, tanto na orientação de aspectos específicos dos projetos de intervenção, quanto na coordenação de sessões de exposição de relatos de experiências ocorridas no III Seminário.

Ao longo de todos os eventos realizados, tivemos como protagonistas os estudantes e professores do curso de Pedagogia, e professoras, gestoras e técnicas da Secretaria de Ensino de Garanhuns. Portanto, os Seminários de socialização das experiências dos estágios da UAG/UFRPE vêm afirmando-se como um local de troca de saberes, de diferentes olhares, falas, modos de pensar e fazer a Educação nas escolas. Consideramos esse diálogo entre os diferentes atores educacionais de

suma importância, pois possibilita refletir criticamente sobre os desafios da formação docente na conjuntura atual, sobre a complexidade e os desafios da profissão docente e suas condições sociais, políticas e culturais e, finalmente, sobre a escola - sua singularidade e cultura próprias.

Os resultados desse projeto de extensão podem ser analisados a partir de sua historicidade. Em 2017, foi realizado o primeiro Seminário de Socialização dos Estágios Curriculares do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE. Nesse primeiro seminário, contamos com um número de 100 participantes, entre estudantes e professores do curso de Pedagogia. Foram apresentados 21 relatos de experiências, elaborados a partir das vivências dos estudantes do curso no campo de estágio. Também houve exposição de jogos e recursos didáticos.

Em abril de 2018, realizamos a segunda edição do evento. Ampliamos a participação, com a presença de um público de 120 participantes, entre estudantes e professores do curso de Pedagogia, e também professores, gestores e coordenadores das escolas da rede de ensino do município de Garanhuns. Foram 32 trabalhos apresentados sob a forma de relatos de experiências, distribuídos em cinco sessões. Contamos ainda com uma mesa redonda intitulada “Universidade e escola: uma relação de mão dupla”, na qual tivemos a oportunidade de ouvir as professoras, gestoras e coordenadoras das escolas municipais de Garanhuns que recebem os estagiários do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE.

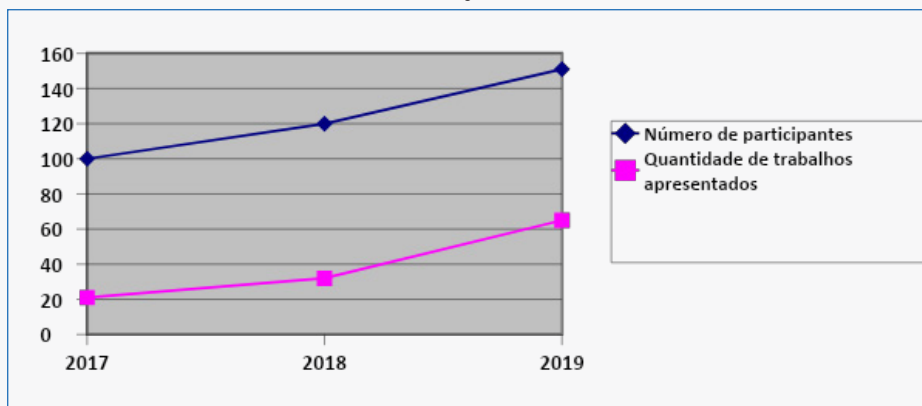
Isso possibilitou debatermos sobre os desafios de fortalecer os vínculos entre universidades e escolas da Educação Básica. O tema para a mesa redonda surgiu de reflexões relacionadas aos papéis que o estudante pode assumir nas experiências de estágio. E, ainda, como um dos resultados do II Seminário realizado em 2018, tivemos a produção de um Dossiê Temático da Revista (Trans)Formação da UAG, no qual foram selecionados dez relatos de experiências nos Estágios Curriculares, elaborados por estudantes/estagiários, na ocasião do II Seminário de Socialização.

Em 2019, realizamos o III Seminário de Socialização dos Estágios Curriculares do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE e a I Socialização das Práticas do Programa Residência Pedagógica da CAPES – Núcleo Pedagogia da UAG/UFRPE. Ou seja, ampliamos o foco do evento com a participação de estudantes e professores do curso de Pedagogia da

UAG, professores e gestores da rede de ensino de Garanhuns, e preceptores e residentes do PRP. Com efeito, por meio da articulação entre os Estágios Curriculares e a Residência Pedagógica do curso, foi possível socializar e refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos estagiários, residentes e preceptores das escolas municipais de Garanhuns que integram o Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE. De igual modo, foi possível contar com a colaboração de professores do curso de Pedagogia da UAG que orientaram os residentes do programa em seus projetos de intervenções nas escolas.

Quanto aos resultados desse III Seminário, tivemos um número de 151 inscritos e 65 trabalhos apresentados, na modalidade comunicação oral. O crescimento do Projeto, ao longo das três edições, está ilustrado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Crescimento do Seminário de Socialização ao longo das três edições



Fonte: Arquivos do Projeto de Extensão Socialização das Experiências dos estágios curriculares do curso de Pedagogia da UAG/UFRPE (2017-2019).

Como podemos visualizar no Gráfico 1 acima descrito, a ampliação tanto do número de trabalhos apresentados quanto do número de participantes ao longo das três edições do Seminário de Socialização, fortalecem a consolidação do evento. Por exemplo, um aspecto que sinaliza o crescimento do evento foi a necessidade de ampliação para dois dias de atividades a partir da segunda edição e, além disso, a

organização de sessões de apresentação concomitantes, na terceira edição, em função da quantidade de relatos submetidos ao Seminário.

As apresentações dos trabalhos foram organizadas/distribuídas por temas relacionados aos conteúdos específicos de disciplinas, como Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Arte, entre outras, bem como aos conteúdos pedagógicos voltados à gestão escolar. Tanto as vivências dos projetos nas escolas quanto a possibilidade de apresentar os resultados obtidos no evento de socialização são vistas pelos estudantes do Curso de Pedagogia da UAG/UFRPE e pela comunidade educacional envolvida como momentos de aprendizagem e consolidação da formação profissional docente. Vejamos alguns depoimentos de residentes sobre a oportunidade de socializar as práticas da residência pedagógica no referido Seminário:

Participar do Seminário de Socialização das práticas do Programa Residência Pedagógica foi de grande importância, visto que o programa me proporcionou viver experiências no chão da escola que contribuíram para a minha formação, onde pude colocar em prática as teorias estudadas na universidade. As pesquisas e ações desenvolvidas resultaram em vivências que nos aproximaram da realidade da sala de aula e do nosso papel dentro dela. Sendo assim faz todo o sentido socializar com colegas leitores o que foi vivenciado no Programa Residência Pedagógica, para que juntos possamos aprender e reinventar as práticas da sala de aula. (Residente A, 2020)

Para mim, enquanto participante da 1ª edição do Programa Residência Pedagógica, foi muito gratificante participar do I Seminário de Socialização. Poder trocar experiência com as outras colegas bolsistas, e junto a elas apresentar para outros estudantes e professores como funcionou esse programa, os ganhos que ele trouxe para todos os envolvidos (nós, a escola, os estudantes e professores) foi muito importante. Além de enriquecer nossa prática, pois ao socializar nossas experiências podemos também repensá-la, contar com contribuições do público e dos avaliadores; tive a oportunidade de conhecer, para além dos momentos de formação ou planejamento, os resultados das experiências das outras bolsistas, com os quais pude aprender bastante. (Residente B, 2020)

Quanto aos estagiários, vejamos a seguir alguns depoimentos sobre a importância de socializar as experiências dos estágios curriculares no Seminário em tela:

A socialização das experiências dos estágios curriculares é a culminância da pesquisa em sala de aula, efetivada na universidade. É um acréscimo no conhecimento dos discentes da disciplina, pois, ao compartilhar conhecimentos, além da divulgação dos dados obtidos nas práticas pedagógicas escolares, possibilita a discussão e a possibilidade de novas produções. (ESTAGIÁRIA A, 2020)

A socialização de nossas práticas no estágio curricular IV nos possibilitou compreender os desafios e as possibilidades do fazer docente. Assim, a socialização de cada experiência que incluiu as realidades do contexto educacional, apontando os diferentes caminhos e estratégias utilizadas pelos professores da rede, agregou novos saberes experienciais a nossa prática, em conjunto com o que aprendemos durante a nossa formação acadêmica. (ESTAGIÁRIA B, 2020)

Diante do exposto, destacamos que a socialização do conhecimento produzido na prática pedagógica na escola e na universidade se mostra como uma importante ferramenta de reflexão sobre a prática; e também como uma potente estratégia metodológica de formação de professores reflexivos, numa perspectiva crítica sobre a prática. Isso corrobora com o pensamento de Freire (1996, p. 24), ao afirmar que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo”. Por isso, é que reafirmamos a importância de socializar o conhecimento produzido pelo estudante nos espaços de formação de professores, visto que a formação inicial e continuada é um local privilegiado para a reflexão crítica sobre a prática docente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutimos as potencialidades de articulação entre os Estágios Curriculares e a Residência Pedagógica no âmbito da realização de um projeto de extensão intitulado “Seminários de Socialização das Experiências dos Estágios Curriculares do Curso de Pedagogia da

UAG/UFRPE”, realizado no conjunto das disciplinas de estágio curricular do referido curso.

Defendemos a ideia de Estágio Curricular como local de formação, pesquisa e produção de conhecimento, ou como afirmam Pimenta e Lima (2005), um campo de conhecimento com estatuto epistemológico. Ao finalizarmos essa reflexão sobre a articulação dos Estágios Curriculares à residência pedagógica, ratificamos a necessária ampliação e consolidação dos vínculos entre as escolas da Educação Básica e a universidade, vislumbrando fomentar o diálogo entre as instituições e seus múltiplos saberes, além de fortalecer a articulação entre teoria e prática nos diferentes espaços de formação de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001**. Brasília, 2001.

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

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; CASTRO, Rosane Michele de. O estágio curricular e a didática na formação de professores: desafios e possibilidades. **Educação, Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 177-190, jan./abr. 2013.

LÜDKE, Menga. O lugar do estágio na formação de professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan/jun. 2013.

NÓVOA, Antonio. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, [on-line], v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poesis/article/view/1052>. Acesso em: 20 abr. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no séc. XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, Coimbra, v. 23, p. 137-202, 2005.

SILVESTRE, Magali Aparecida. Modelos de formação e estágios curriculares. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, [s. l.], v.3, n. 5, ago./dez. 2011.

ZABALZA, Miguel. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

O ENSINO HÍBRIDO NA PERCEÇÃO DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Suelma Amorim do Nascimento
Marcelo Sabbatini

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2020, fomos surpreendidos com uma crise sanitária de grande escala global, em decorrência da pandemia do coronavírus (COVID-19), reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que estabelece algumas medidas preventivas, tais como: isolamento social, quarentenas, em algumas cidades *lockdown*, uso obrigatório de máscaras, uso de álcool em gel 70% e demais equipamentos de proteção individuais (EPIs), exigindo proteção e responsabilidade dos cidadãos de todos os países.

Nesse sentido, devido à situação pandêmica, as aulas remotas foram adicionadas na Educação Básica de modo emergencial. Nessa premissa, destacamos a necessidade de ressignificar o modelo de ensino, ou melhor dizendo:

[...] reinventar a educação, haja vista que o modelo de escola e de universidade consolidado no século XIX, tem agora, também de dar conta das demandas e necessidades de uma sociedade democrática, inclusiva permeada pelas diferenças e pautada no conhecimento inter, multi, e transdisciplinar do século XXI. (ARAÚJO, 2011, p. 39)

A abordagem de ensino híbrido está presente há bastante tempo, não podendo ser confundida com as terminologias do ensino remoto

e/ou simultâneo, entre outras. Por desconhecimento ou devido ao contexto pandêmico, algumas pessoas tendem a equivocarse em relação às abordagens de ensino.

Destarte, “a integração das tecnologias digitais na Educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando envolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações” (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 47). Com base nesse raciocínio, entende-se que as instituições de ensino e especialmente os professores que desejem abarcar o estudo com o ensino híbrido precisam antecipadamente conhecer detalhadamente e minuciosamente o estudo da hibridização na Educação e a multiplicidade dos saberes docentes, para assim promover a inserção dos modelos inovadores aos estudantes, visando o aprender significativamente.

O presente artigo tem como objetivo geral relacionar a percepção do ensino híbrido de licenciandos em Ciências Biológicas na formação inicial com a perspectiva interativa no ensino da Biologia no contexto pandêmico².

2. FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DO ENSINO HÍBRIDO

A abordagem do ensino híbrido exerce a combinação de dois ambientes: o presencial (sala de aula) e o *on-line* (residências e outros espaços), incluindo o processo da personalização e diversas abordagens com uso de tecnologias digitais na Educação.

A conceituação de ensino híbrido é fundamentada pelos autores Christensen, Horn e Staker (2013), afirmando que é:

Um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 7)

2 Este relato de pesquisa é resultado parcial do estudo em andamento da dissertação em mestrado.

Nessa perspectiva, a pesquisadora Lilian Bacich, defensora brasileira da abordagem ensino híbrido, refere-se à mistura metodológica que, por sua vez, impacta a ação do docente em situações de ensino, bem como a ação dos estudantes em situações de aprendizagem.

O pesquisador Tarnopolsky descreve brevemente e de fácil entendimento o conceito de ensino híbrido:

[...] como uma estrutura sinérgica de aprendizagem, que combina de forma dinâmica e orgânica aprendizagem de sala de aula tradicional com aprendizagem *on-line*, a fim de criar um ambiente de aprendizagem mais flexível, objetivando intensificar e facilitar o processo de formação prática. (TARNOPOLSKY, 2012, p. 14, tradução nossa)

De modo a contribuir, o modelo de ensino híbrido significa misturado, ou seja, mesclado, “*blended*”, na terminologia em inglês. “A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo” (MORAN, 2015, p. 27). Nesse contexto, entende-se o ensino híbrido como um processo amplo e diverso com abordagens de ensino em sala de aula presencial e *on-line*, uso de tecnologia educacional, entre outros.

Na ótica de Miranda (2005, p. 48), “o ensino híbrido é uma combinação dos recursos e dos métodos usando face a face e *on-line*, com a qual se procura tirar partido das vantagens de qualquer um dos sistemas de aprendizagem.”

O paradigma do ensino híbrido, proposto pelos pesquisadores do Instituto Clayton Christensen, são exemplificados a seguir:

[...] os modelos de Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida seguem o modelo de inovações híbridas sustentadas. Eles incorporam as principais características tanto da sala de aula tradicional quanto do ensino *on-line*. Os modelos Flex, À La Carte, Virtual Enriquecido e de Rotação Individual, entretanto, estão se desenvolvendo de modo mais disruptivo em relação ao sistema tradicional. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 3)

Nessa perspectiva, o modelo híbrido integra métodos inovadores de aprendizagem ativa, aplicação de dispositivos digitais, conversação

e interação síncrona e assíncrona, na ótica de promover o ensino e a aprendizagem. Existindo, assim, a possibilidades de autonomia, protagonismo do saber, empoderamento dos atores (aluno e professor), busca de soluções ou diminuição de um determinado problema em estudo.

A responsabilidade da aprendizagem agora é do estudante, que assume uma postura mais participativa, resolvendo problemas, desenvolvendo projetos “[...] criando oportunidades para a construção de seu conhecimento. O professor tem a função de mediador, consultor do aprendiz” (VALENTE, 2015, p. 15).

Os espaços educacionais são reconfigurados, de acordo com a perspectiva e os objetivos pretendidos em um dado estudo na sala de aula. Desse modo, “[...] especificamente com relação à sala de aula, ela terá que ser repensada na sua estrutura, bem como na abordagem pedagógica que tem sido utilizada”. (VALENTE, 2014, p. 79). A distribuição das cadeiras na sala de aula não ocorre enfileiradamente, ou seja, como de costume tradicional, a organização das cadeiras são constituídas de modo grupal, permitindo assim uma maior autonomia dos alunos, a comunicação interativa dos mesmos para o compartilhamento de atividades e a resolução de situações problemáticas. Nesse sentido, os alunos distribuem-se em equipes ou, se assim desejarem, de forma individualizada, respeitando os demais estudantes, visando entender determinado conteúdo em estudo individual ou coletivo.

3. TAXONOMIA INOVADORA DO ENSINO HÍBRIDO

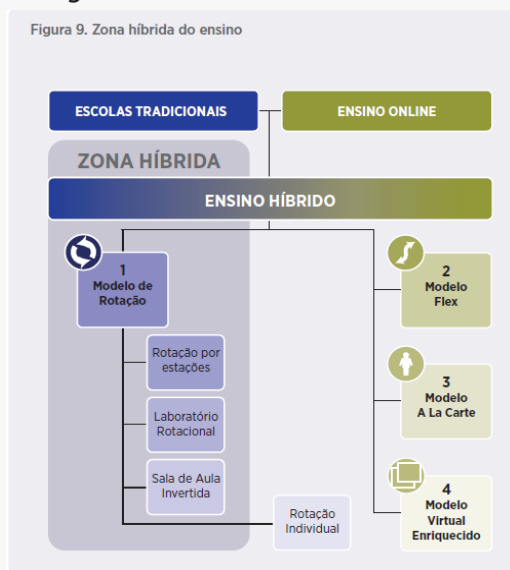
Segundo Horn (2015), cofundador do Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation e diretor executivo do Programa de Educação, o ensino híbrido taxonomicamente incorpora quatro modelos: Rotação, Flex, À La Carte e Virtual Enriquecido.

Assim sendo, são distribuídos em dois tipos. O primeiro é a abordagem com inovação sustentada: Rotação ou Modelo Rotacional, subdividido em rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual; e o segundo é a abordagem a inovação disruptiva, com os modelos de ensino: Flex, À La Carte, Virtual Enriquecido.

Os pesquisadores Horn e Staker (2015) compartilham que os modelos de ensino híbrido das escolas tradicionais (antiga tecnologia)

e o ensino *on-line*, ou seja, a nova tecnologia, resultam na inovação sustentada. Nessa perspectiva, os modelos de ensino totalmente *on-line* compreendem a inovação disruptiva (nova tecnologia). Vejamos, representados na Figura 1, os modelos de ensino híbrido organizados em um diagrama da zona híbrida.

Figura 1 – Modelos de ensino híbrido



Fonte: Horn e Staker (2015, p. 38).

Assim, os autores Horn e Staker (2015) defendem que o ensino híbrido tem suas raízes originárias desde o ensino *on-line*, mas detém um elemento de controle do estudante via ambiente virtual. A combinação de ambas as modalidades, presencial e *on-line*, juntamente com adições de abordagens pedagógicas inovadoras com uso de tecnologias digitais caracterizadas taxonomicamente como sustentadas e disruptivas.

O modelo “Híbrido, hoje, tem uma mediação tecnológica forte: físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física e aumentada, que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades” (MORAN, 2015, p. 4). Na publicação acima do autor, o modelo de ensino híbrido na contemporaneidade contribui para a intermediação entre duas pessoas ou partes. Nesse contexto, compartilham de espaços múltiplos de aprendizagens de modo a existir a flexibilidade em

relação ao tempo e o espaço e a personalização de atividades e materiais acessíveis aos estudantes.

A Inovação Sustentada é:

[...] uma solução híbrida que combina a antiga tecnologia com a nova para criar algo que possua um melhor desempenho – de acordo com a definição inicial de desempenho – para servir a seus clientes existentes. Esta inovação sustentada é essencial para melhorar o produto que já existe. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 25)

De acordo com Horn e Staker (2015), o modelo de rotação reúne as abordagens: rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual.

- A) Rotação por estações: é “um curso ou uma disciplina em que é utilizado de rotação em uma sala de aula ou grupo de sala de aula” (HORN; STAKER, 2015, p. 55). Nesse modelo, os alunos optam por uma atividade e movimentam-se por estações sob orientação e mediação do professor titular da disciplina.

De forma simplificada, na Figura 2, o modelo de rotação por estações é representado em um ciclo com os movimentos das estações, o condicionamento do ensino pelo docente na figura em estudo, as atividades colaborativas sobre um determinado conteúdo em estudo e a sala de aula presencial sendo uma atividade em parte de modo *on-line*, na qual são realizadas alternâncias sobre as atividades com tempo determinado pelo professor aos alunos.

Nesse raciocínio, “o modelo de Rotação por estações difere do modelo de Rotação Individual porque os estudantes alternam ao longo de todas as estações não apenas aquelas de seus cronogramas individuais” (HORN; STAKER, 2015, p. 55). Assim, é considerada uma abordagem com inovação sustentada.

Na Figura 2, consta a representação de um movimento por estações 1, 2 e 3 com atividades simuladas, ou seja, exemplificando o modelo prático em sala de aula sobre um conteúdo na área de Ciências: estação 1 (assistir e/ou realizar a produção de um vídeo), estação 2 (pesquisa *on-line* de um artigo científico) e estação 3 (construção de um mapa conceitual), em um intervalo de tempo. Na aula, o professor

realiza a troca de movimentos com outras atividades aos alunos nas estações para resolução da situação problemática.

Figura 2 – Representação do Movimento de Rotação por Estações no ensino híbrido



Fonte: Elaboração do autor (2021).

Nesse contexto, de acordo com Horn e Staker (2015), na abordagem da rotação por estações, os alunos produzem atividades em diferentes estações, permitindo que uma dessas atividades seja designada de modo *on-line*, em um determinado tempo fixado e mediado pelo professor. Ao longo dos exercícios, realizam-se trocas de estações, ou seja, um revezamento de atividades, permitindo ao sujeito em estudo a vivência e a contribuição das diferentes situações de aprendizagem sobre um determinado conteúdo explorado na sala de aula de modo significativo.

- B) Laboratório Rotacional: é “um curso ou uma disciplina em que os estudantes alternam para um laboratório de informática que serve de estação de ensino *on-line*” (HORN; STAKER, 2015, p. 55). Os autores Horn e Staker (2015) fundamentam que a prática do laboratório rotacional consiste em dois espaços, sendo um no ambiente da sala de aula e outro no laboratório com artefatos digitais e acesso *on-line*. Para tanto, é proposta uma troca, ou seja, uma rotatividade de equipes em ambos os espaços para a realização das atividades.
- C) Sala de Aula Invertida ou o termo *Flipped Classroom*: é

[...] um curso ou uma disciplina em que os estudantes têm ensino *on-line* fora da sala de aula, em um lugar da lição de casa tradicional, e, então, frequentam a escola física para práticas ou projetos orientados por um professor. (HORN; STAKER, 2015, p. 55)

Outros autores complementam informando que a sala de aula invertida enseja a inversão no ensino “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é executado em sala de aula” (BERGMAN; SAMS, 2016). Com esse pensamento, relatado pelos autores acima, é notória a inversão do ensino e, no caso em tela, o aluno adentra na sala de aula com o conhecimento teórico, ou seja, científico, e no ambiente físico, ocorrerá as práticas dos exercícios, com situações-problema, permitindo assim a interação dos sujeitos discutindo os exercícios, sendo que a teoria foi estudada antecipadamente em outro espaço diferente da sala de aula.

No Quadro 1, representamos em tópicos a diferença entre a sala de aula tradicional e a invertida, sendo os subtópicos: papel do discente, docente, instituição de ensino, outros espaços, organização da sala de aula e atividades com situações problemáticas.

Quadro 1 – A dicotomia da sala de aula tradicional e a sala de aula invertida

	Sala de Aula Tradicional	Sala de Aula Invertida
Discente	Passivo	Ativo
Docente	Transmissor	Mediador
Instituição de Ensino	Conhecimento científico (teórico)	Exercícios práticos grupal e/ou individualizado
Outros espaços	Exercícios práticos individualizado	Conhecimento científico (teórico)
Organização da sala de aula	Tradicionalmente e frequentemente em fileiras	Ressignificação do espaço com círculos interativos e dinâmicos
Atividades com Situações Problemas	Individualizado, raros momentos grupal	Grupal raros momentos individualizado

Fonte: Elaboração do autor (2021).

Desse modo:

[...] um dos grandes benefícios da inversão é o de que os alunos que têm dificuldade recebem mais ajuda. Circulamos pela sala de aula o tempo todo, ajudando os estudantes na compreensão de conceitos em relação aos quais se sentem bloqueados. (BERGMANN; SAMS, 2018, p. 11)

Assim, nas aulas invertidas, os estudantes e demais envolvidos compartilham conhecimentos, visando a construção de respostas aos exercícios pleiteados pelo docente.

- D) Rotação Individual: é “um curso ou uma disciplina em que cada estudante tem um cronograma individual e não necessariamente alterna para cada estação ou modalidade disponível” (HORN; STAKER, 2015, p. 55-56). Nas estações individualizadas (aula expositiva, leitura, escrita, quadro comparativo, mapas conceituais dentre outras), o professor personaliza uma atividade conforme a necessidade de cada aluno e cria o roteiro ou cronograma individualizado, de forma customizada, podendo ser de modo *on-line* ou presencial. Finalmente, o modelo de rotação individualizado considera-se uma abordagem rara no âmbito educacional, com potencial disruptivo e verdadeiramente personalizado. As alternâncias entre as atividades são conforme o cronograma diário e personalizado, sendo realizado pelo professor da disciplina, com base na necessidade especializada de cada aluno.

A inovação disruptiva é a nova tecnologia, constituída pelo emprego do ensino *on-line* nas instituições formais, que permite maior flexibilidade, e as interações acontecem frequentemente por meio de comunicações em redes entre os atores (professor e aluno).

Para os pesquisadores Christensen, Horn e Saker (2013), o termo disruptivo é um processo pelo qual os produtos se tornam acessíveis e ocasionam menos custos aos sujeitos do círculo exterior. Nessa perspectiva, a primeira inovação disruptiva causando inúmeras mudanças na indústria no seu círculo interior foi o surgimento dos microcomputadores e, em seguida, o computador pessoal, tornando-se mais econômico e acessível a todos. Sinteticamente, a nova tecnologia

qualifica-se como um modelo disruptivo. “A opção *disruptiva* é empregar o ensino *on-line* em novos modelos que se afastem da sala de aula tradicional, e foquem inicialmente nos não-consumidores que valorizam a tecnologia pelo que ela é – mais adaptável, acessível e conveniente”. (CHRISTENSEN, HORN; STAKER, 2013, p. 26). Nesse sentido, optar pelo disruptivo é desenvolver mais autonomia em relação à oferta pelo ensino *on-line*, distanciando totalmente de espaços presenciais de aprendizagens. Sobretudo, o modelo disruptivo possibilita a presença significativa da conectividade e flexibilidade, com uso de recursos digitais mais acessíveis a todos do círculo interior e exterior, promovendo transformações em diversos setores, em especial nos sistemas educacionais.

A teoria da inovação disruptiva emergiu originalmente de um estudo sobre a indústria de discos para explicar por que as empresas líderes do setor não foram capazes de se manter na liderança de uma geração para a outra. A teoria explica a história de centenas de indústrias e setores onde as organizações recém-chegadas substituíram as empresas ou instituições dominantes. Estes exemplos vão de produtos a serviços, de organizações lucrativas a não-lucrativas, e de mercado de mudança lenta a veloz. (CHRISTENSEN, HORN; STAKER, 2013, p. 8)

Em concordância com Valente (2014), a abordagem disruptiva reúne a aprendizagem personalizada, espaços flexíveis e acesso a qualquer tempo, várias abordagens, tais como: Flex, À La Carte e Virtual Enriquecido.

- A) Flex: é “um curso ou uma disciplina em que o ensino *on-line* é a espinha dorsal da aprendizagem do estudante, mesmo que às vezes ela o direcione para atividades presenciais.” (HORN; STAKER, 2015, p. 56). O modelo flex considera-se uma abordagem disruptiva, permitindo maior flexibilidade no ensino, oportunamente com atividades em espaços *on-line* ou presencial, de maneira que o aluno siga um cronograma, formulado e orientado pelo docente, fornecendo diversas fontes de apoio e material aos estudantes.

Nesse contexto, na abordagem Flex de ensino:

[...] os estudantes aprendem por meio de um cronograma fluido, individualmente personalizado entre as modalidades de aprendizagem. O professor da disciplina atua de forma presencial, e os estudantes aprendem principalmente na escola física, exceto por alguma lição de casa. (HORN; STAKER, 2015, p. 56)

Ainda segundo Horn e Staker (2015), no modelo Flex, os estudantes na disciplina têm uma lista a ser cumprida, com ênfase no ensino *on-line*. O ritmo de cada aluno é personalizado e o professor fica à disposição para orientar e esclarecer dúvidas que surgirem ao longo do processo de aprendizagem. O aluno tem como âncora do processo de ensino e aprendizagem o conteúdo e as instruções *on-line* para o desenvolvimento do conhecimento.

B) À La Carte: é “um curso que um estudante faz inteiramente *on-line* para acompanhar outras experiências em uma escola ou um centro de aprendizagem físico” (HORN; STAKER, 2015, p. 56). Nessa perspectiva, o docente encontra-se no espaço exclusivamente *on-line*.

Segundo Valente (2014), no modelo À La Carte, o estudante é responsável pela organização de seus estudos, de acordo com os objetivos gerais a serem atingidos, organizados em parceria com o educador; a aprendizagem, que pode ocorrer no momento e local mais adequados, é personalizada.

C) Virtual Enriquecido: é

[...] um curso ou uma disciplina em que os estudantes têm sessões de aprendizagem presencial obrigatórias com seu professor da disciplina e, então, ficam livres para completar o trabalho restante do curso distante do professor presencial. (HORN; STAKER, 2015, p. 57)

A abordagem virtual enriquecida corresponde à inovação disruptiva de ensino. Os alunos dividem seu tempo realizando atividades *on-line* e presencial.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa em estudo será desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, com caráter subjetivo, na qual adotaremos o tipo de pesquisa exploratória e descritiva. Assim, consideramos que “a análise qualitativa, pode ter apoio quantitativo, mas geralmente se omite à análise estatística ou ao seu emprego não é sofisticado” (TRIVIÑOS, 1987, p. 111).

As “pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-los mais explícitos ou a construir hipóteses, incluir levantamento bibliográfico e entrevistas”. (GIL, 2002, p. 42). Nesse sentido, a pesquisa com “[...] o estudo descritivo tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno”. (GIL, 2002, p. 42).

A pesquisa de campo “pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada” (GONÇALVES, 2001, p. 67). O *lôcus* de pesquisa é uma instituição pública de nível superior, onde iremos trabalhar com licenciandos em Ciências Biológicas, das disciplinas Metodologia do Ensino de Biologia (MEB I, II e III). Espera-se que um total de 60 estudantes aceitem participar do estudo como voluntários. Eles serão convidados mediante contato *on-line* via e-mail individualmente e via redes sociais, tais como: Facebook, WhatsApp e Instagram.

Em relação a análises dos dados, o estudo compõe-se de duas fases. Na 1ª fase, será realizada a coleta dos dados por meio de formulário *on-line* com início no mês de setembro, no dia 20/09/2021 e término no mês de outubro, no dia 31/10/2021; logo em seguida, na 2ª fase, ocorrerá a coleta de dados por meio de entrevista *on-line* pelo aplicativo *meet* no mês de novembro (01/11/2021 a 30/11/2021), com seis alunos sorteados de forma eletrônica. Adotaremos a análise de conteúdo, que é conceituada como:

[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. (BARDIN, 1979, p. 42)

Segundo Lakatos e Marconi (2003), o método indutivo fundamenta-se em observar os fenômenos das entrevistas e dos formulários, de modo a descobrir a relação existente entre esses fenômenos em estudo e generalizar a relação, de modo a ter um raciocínio ampliado do estudo e acrescentar algum questionamento novo, favorecendo o estudo.

5. PRIMEIROS RESULTADOS

A pesquisa está em andamento, tendo sido aprovada recentemente pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil³, e encontra-se na fase de coleta de dados iniciais. Como resultados preliminares, foram 12 licenciandos. Desses, o gênero sexual é 75% masculino e 25% feminino, e eles atestaram o seu consentimento de aceite na pesquisa até o presente momento, enviando as respostas do formulário *on-line*. Estamos aguardando o retorno dos demais. Entretanto, reenviamos o convite aos demais alunos por *e-mail* individualizado, reforçando a importância da participação e contribuição no estudo em andamento.

Contudo, com os dados preliminares, percebemos inicialmente que os estudantes estão em fase de descobertas da abordagem de ensino híbrido, categorizando a terminologia como o ensino remoto e/ou ensino simultâneo, provavelmente devido ao contexto pandêmico.

Em relação às atitudes e experiências prévias de licenciandos em Ciências Biológicas na formação inicial, a respeito do uso da tecnologia educacional, 100% dos estudantes que enviaram as respostas consideraram relevante a aplicabilidade dos dispositivos digitais na Educação. Na ocasião, perguntamos também sobre o uso frequente dos recursos digitais. O *smartphone* obteve 91,7%, o *notebook* e/ou *laptop* 58,3% e o computador 16,7%. No que tange à facilitação da comunicação, ou seja, os diálogos para sanar dúvidas e dar sugestões de melhorias nas atividades de forma *on-line*, os alunos optaram pela comunicação síncrona, que foi a escolhida para o primeiro lugar com 58,3%, em segundo lugar, com 33,3%, ficou a comunicação assíncrona e síncrona, restando em terceiro lugar, com 8,3%, a opção dos alunos que não souberam informar sobre a facilitação da comunicação.

3 Comitê de Ética Plataforma Brasil: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>

Sobre as atividades personalizadas, 50% dos estudantes informaram que evidenciaram razoavelmente durante a licenciatura, outros 33,3% evidenciaram muitas vezes e outros alunos não souberam informar (8,3%). Com base nessas informações entendemos que os mesmos trabalham com diferentes atividades. No tocante à relevância de atividades para a aquisição e assimilação de um conteúdo curricular, 50% dos alunos consideram as atividades individuais e grupais, 33,3% consideram as atividades individualizadas e 16,7% consideram a atividade grupal.

Por fim, sobre os espaços no contexto educacional mais potencializadores, os alunos destacaram a combinação do presencial e *on-line*, com um total de 66,7%. Em contrapartida, os demais estudantes (33,3%) consideram o presencial mais potencializador.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir de tecnologias e inclusão social. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. esp., p. 31-48, mar. 2011.

BACICH, Lilian; MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na Educação híbrida. **Rev. Pátio**, [s. l.], n. 25, 2015.

BACICH, Lilian.; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva?: uma introdução à teoria dos híbridos**. [S. l.]: Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em: http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

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

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended: using disruptive innovation to Improve Schools**. San Francisco: Jossey-Bass, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MIRANDA, Luísa Augusta Vara. **Educação online: interações e estilo de aprendizagem de alunos do ensino superior numa plataforma web**. 2005. 352 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2005. Disponível em: <https://bibliotecadigital.lpb.pt/handle/10198/1120>. Acesso em: 8 abr. 2021.

MORAN, José. **Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo**. [S.l.: s. n.], 2015.

TARNOPOLSKY, Oleg. **Constructivist blended learning approach to teaching English for specific purposes**. Berlin: De Gruyter Open, 2012. Disponível em: <http://www.gruyter.com/view/product/205438>. Acesso em: 7 abr. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS DA FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS CURRICULARES: AVALIATIVAS DE PROFESSORES NO AGRESTE PERNAMBUCANO

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
Maria Isabel Nunes dos Santos Torres
Letícia Myllena Alves da Silva
Taísa da Silva

1. INTRODUÇÃO

Os estudos acerca das práticas curriculares vêm demonstrando ao longo das últimas décadas uma considerável atenção com as relações estabelecidas entre conhecimento, ensino e formação, bem como na análise entre o currículo prescrito e sua concretização no cotidiano educacional (ALMEIDA *et al.*, 2019). Entre outras razões, podemos atribuir esse crescente interesse à necessidade sentida de um maior aprofundamento no campo teórico do currículo, partindo do princípio de que é o currículo que dá organicidade a todo o trabalho da escola e, principalmente, considerando a sala de aula como importante espaço do pensar e fazer pedagógico.

Nessa direção, esta pesquisa tem como objeto de estudo as práticas curriculares de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde buscamos evidenciar como o currículo da Educação Básica vem sendo tomado pelos docentes, e como esses elaboram e (re)definem as atividades cotidianas da sala de aula.

Para tanto, buscamos também identificar como a formação inicial contribui no processo de recriação das práticas curriculares-avaliativas desenvolvidas pelos professores, uma vez que a prática docente

continua a ser realizado diante de uma realidade cada vez mais desafiadora, no que se refere aos embates discursivos no âmbito das política-práticas curriculares e de formação.

Dessa forma, a pertinência desta pesquisa está em possibilitar uma melhor compreensão dos sentidos produzidos recentemente acerca do currículo, da avaliação e da formação docente, evidenciando a relação dialógica existente entre os mesmos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O currículo materializa-se na sala de aula por meio das diversas práticas curriculares, onde as várias situações que ocorrem na sala de aula, muitas vezes inesperadas, exigem um posicionamento por parte do professor diante da complexidade e multiplicidade de fatores que compõem esse espaço. Sendo assim, “[...] as salas de aula são compreendidas como terrenos curricularmente inteligentes (LEITE, 2003) que fazem trepidar os sentidos de currículo mediante os imprevistos, as incertezas e demandas (LACLAU, 2000) cotidianas” (SILVA, 2020, p. 18), que vão exigir do professor atos de recontextualização das políticas em suas práticas curriculares.

Dessa forma, é na base da profissionalidade docente que se instauram as dinâmicas sobre a reestruturação das políticas e práticas curriculares e, por conseguinte, do currículo. Como aponta Lopes (2004):

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo. (LOPES, 2004, p. 111)

Desse modo, as políticas de currículo expressam a legitimação de perspectivas teóricas, ideológicas e culturais dos sujeitos que participam de sua construção, seja no âmbito do poder legal, seja na esfera em que suas propostas prescritas são recontextualizadas. Logo, é a partir da profissionalidade docente que se faz necessário e estruturante compreender o contexto no qual se implementam as práticas

curriculares, bem como o caráter polissêmico do currículo. Visto que o currículo não é um campo neutro, pois sua elaboração interpõe relações de poder (LOPES, 2010).

Assim, as produções das práticas curriculares resultam em políticas outras em que os sentidos são incorporados de forma circular e não fixas, sofrendo alterações por influências tanto no âmbito global como na escala local (MAINARDES, 2006). Desse modo, as práticas curriculares estão sujeitas a interpretações diferentes e novos significados são atribuídos de acordo com o contexto onde são vivenciadas.

À vista disso, quando tratamos sobre currículo, tem-se que considerar os períodos históricos e a visão de mundo e de Educação vigente em cada época, pois:

O currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41)

Portanto, “o currículo é transitório, é um campo instável que não pode ser compreendido a partir de perspectivas e conceitos que almejem apriorismos e fundamentalismos” (SILVA, 2020, p. 76). Nessa linha, o currículo enquanto política/prática discursiva, vai sempre depender da leitura e da interpretação que o sujeito faz sobre os seus enunciados, em que há um processo de negociação de sentidos e construção de novas noções discursivas sobre aquilo que está sendo proposto.

Assim, por vivermos num contexto de profundas transformações culturais, epistemológicas, sociais e profissionais, que são estruturantes de revoluções nos diversos campos de conhecimento, de informação e de tecnologia, impactando no educar das novas gerações, tem sido gerada uma preocupação em relação à formação docente e como esses profissionais aprendem a ensinar. Nesse sentido, Paniz *et al.* (2020) destacam que

[...] é preciso lembrar que a maioria dos docentes vivenciou um modelo de formação que exige apenas diferenciar

metodologias, formular objetivos e cumprir currículos. Por isso, a formação de professores precisa ser repensada, no intuito de promover um desenvolvimento profissional que coloque em evidência o professor como sujeito pensante de currículo e não apenas reproduzidor. (PANIZ *et al.*, 2020, p. 446)

Nesse contexto, torna-se indispensável repensar e discutir o modo como esses profissionais estão sendo formados na atualidade, visto que as perspectivas prescritivas de currículo foram durante muitos anos propagadas entre os profissionais da Educação, inclusive durante os cursos de formação inicial de professores. Segundo Pereira (2020),

O ensino superior deve ser o principal estágio para a formação especializada dos futuros profissionais da educação, para que possam trabalhar nas escolas e outros espaços de forma mais frutífera, proporcionando aos alunos as melhores estratégias para se desenvolverem de forma estruturada e eficaz. (PEREIRA, 2020, p. 274)

Desse modo, os cursos de formação inicial são significados como um espaço/momento que proporciona conhecimentos e habilidades que irão subsidiar os professores no processo de construção das suas próprias práticas, para que assim esses possam atuar nos mais diversos contextos, e conseqüentemente, saibam recontextualizar as prescrições.

Assim, as propostas políticas implementadas para a Educação Superior na última década têm visado promover uma formação pautada no caráter teórico-prático, buscando aproximar o futuro docente do seu campo de trabalho. Um exemplo é o Parecer CNE/CP nº 28, de 02 de outubro de 2001, que estabelece resoluções e diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica, e destaca o estágio supervisionado como “[...] um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência” (BRASIL, 2001, p. 10).

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, no Parecer CNE/CP nº 3/2006, trazem também a importância da pesquisa na formação dos professores, estabelecendo que os cursos de Pedagogia “[...] devem prever entre suas atividades

acadêmicas a realização de pesquisas, a fim de que os estudantes possam delas participar e desenvolver postura de investigação científica” (BRASIL, 2006, p. 14). Todas essas políticas visam aproximar os licenciandos com o campo de atuação, buscando estabelecer relações entre os conteúdos que são discutidos nas instituições formadoras e a prática vivenciada no ambiente escolar, objetivando assim que esses saiam da sua formação mais preparados para atuar em campo.

Contudo, mesmo com a formação inicial de professores atualmente tendo em sua base um caráter teórico-prático, as pesquisas e discussões realizadas na área vêm evidenciando que esse é “um campo marcado por tensões entre o que se propõe legalmente e o que é vivido na materialização do cotidiano de formação docente” (ALMEIDA *et al.*, 2019, p. 109). Essas tensões decorrem da crença historicamente disseminada, na qual se acredita que a teoria produzida na academia não entra em diálogo com a prática desenvolvida pelos professores da Educação Básica, criando-se assim uma dicotomia entre teoria e prática.

Nóvoa (2019, p. 203) aponta que a atual configuração dos cursos de formação de professores deixa a desejar por diversos motivos, um deles é justamente o afastamento que se produziu entre a universidade e as escolas, o que tem tornado difícil “a necessária participação conjunta de professores universitários e de professores da Educação Básica nos programas de formação docente”. outro fator apontado pelo autor:

[...] é a forma como se definem, hoje, as carreiras universitárias, no quadro de um produtivismo acadêmico que valoriza, acima de tudo, a publicação de artigos científicos, relegando para segundo plano o investimento em atividades como a formação de professores. (NÓVOA, 2019, p. 203)

Dessa forma, vemos a importância de políticas de formação que assegurem:

[...] que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014)

Mas é preciso ir além e promover políticas que promovam e reforcem a interligação entre teoria-prática, e principalmente que garantam uma formação fundamentada no trabalho colaborativo, a partir da valorização dos profissionais da Educação, uma vez que, a formação dos professores também segue a trajetória de estar atenta às demandas oriundas da sociedade. Nesse sentido, compreendemos que a formação não pode estar apartada das políticas que incidem sobre os professores, essas precisam dar-se de forma articulada com mudanças contextuais, salariais, de condições de trabalho docente, entre outras.

E com essas rápidas mudanças na sociedade, gera-se a necessidade de constantes modificações nas políticas educacionais. O mesmo acontece com o trabalho do professor, uma vez que suas ações são desenvolvidas em prol da sociedade, o que vai exigir uma contínua adaptação às transformações sociais e tecnológicas.

Diante disto, dentro do terreno educacional o encontro com o fim é sempre adiado, não havendo espaço para nenhuma narrativa que fixe sentidos como vigentes de uma vez por todas, posto o caráter contingencial (LACLAU, 2000) e instável da política de significação de sentidos, marcado pelo conflito de interesses dos grupos parcialmente hegemônicos e pelos projetos de sociedade que seus discursos traduzem. (SILVA, 2020, p. 17)

Assim, emerge a necessidade de compreender que intenções estão implícitas na construção de projetos e programas que se propõem formar estratégias massificadas de Educação e de ideários de formação humana. Nessa direção, torna-se preciso:

[...] pensar a política enquanto espaço de produção discursiva que entrecruza diversas vozes e diversos atores na luta pela construção de sentidos que, do âmbito do particularismo, se hegemonizam enquanto projeto de sociedade. (LACLAU, 2000 apud SILVA, 2020, p. 19)

Por isso, o trabalho docente requer um constante processo de reflexão crítica, em particular, com a avaliação da aprendizagem por ser:

[...] um dos principais meios de garantia e de efetivação dos currículos propostos para as escolas, sendo

consequentemente um instrumento valioso para a implementação de projetos de sociedade que se estabelecem pela via escolar. (GONÇALVES *et al.*, 2018, p. 5)

Devido a esse fator, a avaliação da aprendizagem tem garantido espaço no debate acadêmico e em muitas pesquisas e produções brasileiras, na medida em que as práticas avaliativas estão inseridas no fazer docente em todos os níveis e modalidades da Educação, portanto a avaliação é um instrumento permanente do trabalho docente, sendo que essas práticas apresentam fluidez e uma diversidade de sentidos, inserindo-se também “no movimento curricular, porque se desenvolvem em constante diálogo entre currículo-ensino-avaliação-aprendizagem, e nos revelam o imbricamento entre as práticas curriculares e as práticas avaliativas” (MAGALHÃES *et al.*, 2018, p. 93).

Sendo assim, a avaliação é um processo significativo para a reflexão da prática escolar, docente e, consequentemente, social, tornando indispensável discutir as práticas curriculares-avaliativas dos professores, visto que, em sua trajetória, esses constroem e reconstroem seus conhecimentos a partir de suas experiências, de seus percursos formativos e profissionais (NUNES, 2001), e vão modificando-as conforme a necessidade de utilização das mesmas, sendo essas práticas diretamente influenciadas pelas das políticas vigentes.

Desse modo, os saberes inerentes à profissão docente são adquiridos por meio do tempo, contudo a formação de professores deve promover a base do conhecimento pedagógico especializado (TARDIF, 2008), pois dos professores será exigido que, além do trabalho com os conteúdos curriculares determinados pelas políticas, saibam também utilizar as ferramentas didático-pedagógicas, tais como a elaboração de planejamentos, a recontextualização de conteúdos, a relação professor-aluno, entre outras.

Assim, apesar da existência de políticas curriculares de caráter prescritivo, há sempre um movimento entre os contextos de influência e o contexto da prática, pois o currículo vai sendo tecido e efetivado pelos professores nas salas de aula, onde:

[...] no processo de significação, cada professor na relação com os/as alunos/as, com outros/as professores/as, com as escolas onde trabalham e estudam, com a formação alcançada vai constituindo sentidos sobre essas políticas, que não podem ser controlados. (TURA; FIGUEIREDO, 2017, p. 753)

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como recorte espacial a região do Agreste do estado de Pernambuco, mais especificamente o município de Caruaru-PE e cidades circunvizinhas, e neles as escolas públicas municipais que possuam professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que se encontram em formação no curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco-Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), ou que são egressos da referida instituição.

Para atender os objetivos da pesquisa, utilizamos como instrumentos de coleta de dados o questionário que foi elaborado e aplicado via plataforma do Google Forms. Essa escolha deu-se por estarmos vivenciando um momento de pandemia da COVID-19, em que foram implantadas medidas de isolamento e distanciamento social, o que impossibilitou a realização das observações nas instituições de ensino.

Para localização dos participantes da pesquisa, inicialmente, articulamo-nos com uma professora egressa do curso de Pedagogia (UFPE-CAA) e por meio dela conseguimos estabelecer uma rede de contato com mais 15 professores egressos. Desse modo, enviamos para esses docentes questionários *on-line*, e obtivemos respostas de quatro participantes. Ressaltamos, ainda, que está assegurado o anonimato quanto à divulgação dos dados e nomes das participantes. Dessa forma, as mesmas receberam os nomes fictícios de Júlia, Beatriz, Maria e Ana.

A professora Júlia possui especialização em Língua Portuguesa e atualmente está cursando mestrado. Ela é efetiva da Prefeitura de Altinho-PE e trabalha em uma turma do 3º Ano do Ensino Fundamental I (EF-I). A professora Beatriz é mestra em Educação e possui especialização em Libras. Ela é funcionária efetiva da Prefeitura de Toritama-PE e atualmente trabalha em uma turma do 1º Ano do EF-I. Maria é professora na cidade de Caruaru-PE em uma turma 4º Ano do EF-I e possui pós-graduação em Psicopedagogia. E Ana trabalha como professora na cidade de Toritama-PE em uma turma do 2º Ano do EF-I, e no momento está cursando doutorado.

Desse modo, nesta pesquisa, para análise dos discursos produzidos pelas professoras, orientamo-nos a partir da Teoria do Discurso de Laclau, o qual compreende o discurso enquanto fala, mas também enquanto prática. Assim, o “discurso é uma unidade complexa

de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos, de estratégias conscientes e inconscientes” (BURITY, 2008, p. 42), de modo que o discurso é entendido como uma prática articulatória que compõe as relações sociais.

Dessa forma, tomamos a análise de extratos retirados dos questionários e, por meio dos dados obtidos, analisamos quais os discursos circulantes nas práticas curriculares e avaliativas dos professores enquanto contexto de influência, contexto do texto e contexto da prática.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos discursos das professoras participantes da pesquisa, percebemos inicialmente que as práticas desenvolvidas pelas mesmas na sala de aula são perpassadas pelas regulamentações políticas, uma vez que, para organizar os conteúdos escolares, as docentes relatam que são norteadas a partir de recomendações municipais e principalmente pelo documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como podemos observar:

De acordo com o quadro de horários da turma e seguindo orientações do município e BNCC. (QUESTIONÁRIO, JÚLIA, 05/02/2021)

Com base na BNCC, em livros didáticos e no contexto regional. (QUESTIONÁRIO, BEATRIZ, 05/02/2021)

A partir dos discursos das professoras, visualizamos que o currículo prescrito é tomado como referência para/na prática curricular, tendo em vista que a BNCC é um documento de caráter normativo que define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, ou seja, é o documento norteador da elaboração dos currículos, configurando-se na atualidade como a principal política pública educacional.

No entanto, a produção da BNCC expressou um longo processo de negociação no cenário educacional e sua implementação foi alvo de diversas críticas devido ao seu caráter universalista que visa a hegemonização de sentidos de currículo. Segundo Silva (2020, p. 138) a base “[...] tem clara intenção de ditar as regras do jogo político-discursivo que

é o campo curricular, de controlar por várias frentes aquilo que pode-deve ser feito nas salas de aula”.

E uma dessas frentes é por meio da própria formação docente, uma vez que tivemos a aprovação da Resolução nº 02/2019 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica e Instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que alinha a formação docente às exigências exclusivamente da BNCC. Nesse sentido, Carvalho (2021) aponta que

O texto expressa uma compreensão monolítica, reducionista e simplista da complexidade que envolve a formação de professores em contextos e realidades tão distintas e distantes como a brasileira, quando diz que a política de formação de professores para a educação básica se desenvolverá em consonância com os marcos regulatórios especialmente com a BNCC. (CARVALHO, 2021, p. 10)

Assim, a formação docente passa a ser regulada pela BNCC, tendo em sua essência uma concepção minimalista e reduzida, uma vez que só serão objeto de estudo os conhecimentos específicos das áreas de ensino da Educação Básica, o que conseqüentemente vai gerar um estreitamento da formação, transformando os professores em meros gestores da BNCC (FREITAS, 2019).

E “sendo a BNCC orientadora da formação docente, potencializa-se o caráter prescritivo para essa formação, pois, além de retirar a autonomia do currículo das escolas, o faz também no currículo da formação de professores” (SIMIONATO; HOBOLD, 2021, p. 7). Desse modo, observamos que essas políticas estão articuladas em um discurso hegemônico que tenta controlar o modo de ser e fazer docente por meio da padronização curricular, na qual essas bases normatizam e fixam o currículo por competências para todo o território brasileiro, desconsiderando a forma de organização curricular dos estados e municípios e a realidade social dos atores educacionais. No entanto, Lopes (2018) aponta que por mais que essas bases, em particular a BNCC, tentem obter esse controle, as mesmas não são completamente determinantes, pois:

Uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes. Professores e professoras com formações diferentes,

escolas com diferentes condições de trabalho, histórias de vida diferentes dos alunos e alunas, docentes com salários e comprometerimentos distintos com a prática educacional, interesses diferentes e, sobretudo, relações dinâmicas entre sujeitos e contextos farão com que o currículo seja interpretado de forma diferente. (LOPES, 2018, p. 26)

Nesse sentido, Macedo *et al.* (2002) ressaltam que o currículo real transcende e muito o documento oficial, por ser um fenômeno construído eminentemente nos fluxos das interações cotidianas da escola. Sendo assim, os documentos curriculares e o trabalho dos professores devem ser entendidos como associados, pois a produção das políticas curriculares não se limita apenas à esfera governamental, mas são fomentadas no entrecruzamento dos mais diversos contextos. Isso ocorre porque:

[...] as políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações. (BALL, 1994 apud LOPES, 2004, p. 113)

Isso evidencia que, embora um discurso se apresente com hegemônico, como é o caso do currículo escolar, o mesmo está marcado pela contingência, pois “todo discurso é sempre passível de ser subvertido, está sempre sujeito a deslocamentos pela emergência de eventos” (LOPES, 2018, p. 144).

Nessa linha de políticas que buscam controlar o trabalho dos professores, destacamos outro aspecto no discurso da professora Beatriz que aponta o livro didático na trilha dos seus materiais de referência para o desenvolvimento das práticas curriculares, contudo se ressalta que “os livros didáticos trazem um conjunto de discursos curriculares que são fruto de compreensões políticas que buscam estabilizar um sentido de currículo” (SILVA, 2020, p. 142). Dessa forma,

É preciso, de início, reconhecer que os livros didáticos não são objetivos ou factuais, mas produtos culturais que devem ser entendidos como o resultado complexo de interações mediadas por questões econômicas, sociais e culturais. Ou seja, os livros didáticos expressam a materialização de conflitos entre grupos para hegemonizar suas posições. (MACEDO, 2004, p. 106-107)

Assim, os livros didáticos representam projetos educativos, sendo portadores de conteúdos, representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade, representando discursos e intenções para a construção de uma determinada formação social. Desse modo, por ainda ser um dos recursos mais utilizados no cotidiano escolar, tidos como um grande referencial na sala de aula para alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem, os livros podem aproximar-se de estratégias de controle e padronização das práticas curriculares, dependendo da forma como são assumidos enquanto política.

Contudo, a professora Beatriz ainda destaca que, apesar das prescrições da BNCC e dos livros didáticos, ela sempre busca adequar os conteúdos ao contexto regional, o que evidencia uma postura crítica frente ao que é prescrito pelo currículo. Percebemos que a abordagem dos conteúdos escolares tem sido reconhecida pela docente como uma alternativa concreta de organizar o currículo a partir da perspectiva de contextualização. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica afirmam que a contextualização:

[...] garante estratégias favoráveis à construção de significações. Um plano de curso elaborado em consonância com o território e o contexto no qual a instituição educacional está inserida e com a realidade do estudante e do mundo do trabalho possibilita, sem dúvida, a realização de aprendizagens que façam sentido para o educando. (BRASIL, 2013, p. 245)

Assim, ao estabelecer na sua prática uma associação do conteúdo curricular prescrito com o contexto local, a professora contribui para que haja significação imediata daquilo que o aluno está vendo em sala de aula, desenvolvendo uma aprendizagem mais significativa. Além disso, essa estratégia faz com que o estudante desenvolva um papel ativo na aprendizagem na medida em que é reconhecido como sujeito capaz de construir conhecimento, ocupando o centro do processo de formação (FARIAS, 2019).

No discurso da professora Beatriz, ainda foi possível identificar que a mesma estabelece uma conexão entre os saberes acadêmicos e sua prática cotidiana, em que destaca que foi a partir de sua formação

inicial que desenvolveu a compreensão da “Avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem e não como o fim deste processo” (QUESTIONÁRIO, BEATRIZ, 05/02/2021). Dessa forma, a mesma compreende a avaliação como um processo contínuo que abarca todo processo de ensino-aprendizagem, o que evidencia que o processo avaliativo não pode ser compreendido e nem utilizado de forma isolada (CARMINATTI; BORGES, 2012).

E essas aprendizagens da formação inicial reverberam na prática docente, mais especificamente na avaliativa, também da professora Maria, a qual aponta que a partir de sua formação inicial compreendeu que o “ato avaliativo está imbricado não só nas aprendizagens discentes, mas também se constitui em instrumento de reflexão do trabalho pedagógico” (MAGALHÃES *et al.*, 2018, p. 93), como podemos observar: “Precisamos ter uma avaliação para saber o que o aluno avançou ou não em determinado conteúdo, qual precisa ser revisto ou se podemos avançar. Também utilizo a avaliação deles para avaliar a minha prática” (QUESTIONÁRIO, MARIA, 03/07/2021).

Nesse sentido, as práticas avaliativas não podem ser entendidas como um conjunto de ações que são um fim em si mesmo, mas devem ser consideradas como parte fundamental de todo o processo educacional, servindo ao desenvolvimento das capacidades dos educandos, podendo ser utilizadas pelo professor como referenciais para as mudanças nas suas ações pedagógicas (VASCONCELLOS, 2008).

Ainda acerca da avaliação, a professora ressalta que busca sempre diversificar a sua prática a depender do conteúdo e objetivo que pretende alcançar, destacando que:

Na realidade da sala de aula temos que utilizar diferentes instrumentos para avaliar os alunos e dependendo do conteúdo dado na aula utilizo um ou outro instrumento. Mas gosto muito de avaliar a partir da participação do aluno durante a aula, quais questionamentos faz e como responde às perguntas. (QUESTIONÁRIO, MARIA, 03/07/2021)

Assim, observamos no discurso da professora que a mesma compreende que as práticas avaliativas precisam estar de acordo com as necessidades apontadas pelo contexto de onde emergem, não podendo ser desvinculada do processo de ensino e aprendizagem. Nesse ponto, Melchior (1994) destaca que as formas de avaliar

serão tão diversificadas quanto forem os objetivos do processo. Ainda, segundo a autora:

Para que a avaliação cumpra a função de auxiliar o aluno a se autoconhecer através de uma reflexão conjunta com o professor, a aprender a se auto-analisar e a buscar novos caminhos para o prosseguimento do conhecimento, são necessários recursos técnicos adequados aos objetivos que se pretendem alcançar. (MELCHIOR, p. 75, 1994)

Segundo Luckesi (2018, p. 10):

[...] um instrumento inadequado ou defeituoso pode distorcer completamente a realidade e, por isso, oferecer uma base inadequada para a qualificação do objeto da avaliação e, conseqüentemente, conduzir a uma decisão errada.

Dessa forma, observamos que o sentido atribuído na avaliação da professora Maria vai ao encontro do que destaca Vasconcellos (2008, p. 53), esse que toma a avaliação enquanto:

[...] um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

Nesse processo, a avaliação assume papel estruturador dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como das atividades dos alunos e da própria professora.

Ainda em seu discurso, a professora destaca outro aspecto das contribuições do seu curso que foi: “A leitura de diversos autores, a troca de experiências e também os debates são importantes para nossa construção enquanto profissional” (QUESTIÓNIÁRIO, MARIA, 03/07/2021). Assim, percebemos que:

[...] o preparo acadêmico prévio recebido pelo professor, apresenta-se como um determinante de sua identidade, principalmente no que se refere ao corpo de conhecimentos, que serve de base ou ponto de partida para suas decisões pedagógicas. (SILVA, 2001, p. 95)

Isso evidencia que a formação inicial exerce influência no modo de pensar e agir dos professores dentro das escolas e nas salas de aula.

Na mesma linha, a professora Ana aponta os rastros da formação inicial no desenvolvimento da prática, a qual destaca a importância das aprendizagens obtidas no seu curso para a sua atuação no cotidiano da sala de aula, em especial, ao tratar da avaliação, sendo que a mesma aponta que:

No curso de pedagogia tivemos disciplinas que tratavam especificamente da avaliação da aprendizagem e da avaliação educacional. Essas disciplinas foram importantes para a compreensão dos modelos avaliativos existentes, bem como as formas de avaliar e os instrumentos avaliativos. (QUESTIONÁRIO, ANA, 05/02/2021)

Nesse aspecto, evidencia-se que os saberes acadêmicos são indispensáveis para a construção da prática docente, na medida em que dão suporte aos professores para que eles tenham uma melhor e mais adequada atuação em sala de aula. Assim, observamos que:

[...] a prática, significada como singularidade, heterogeneidade, espaço de dilemas e incertezas, requer uma formação em diálogo com os aportes teóricos que possibilitem a compreensão do contexto em que se desenvolve a vida escolar e a tomada de decisão do/a professor/a. (TURA; FIGUEIREDO, 2017, p. 745)

Desse modo, percebemos que a teoria estudada pela professora Ana durante a sua formação inicial é significada enquanto indispensável para a realização da sua prática avaliativa no cotidiano da sala de aula. É possível identificar no seu discurso como o seu conhecimento acadêmico acerca das diferentes formas de avaliar reflete na sua prática:

Utilizo instrumentos avaliativos diversificados, além da prova tradicional, exigida pela escola, realizo trabalhos em grupo, observação e registro das atividades realizadas pelos estudantes. Procuro seguir os princípios de uma avaliação formativa integrada ao processo de ensino aprendizagem. (QUESTIONÁRIO, ANA, 05/02/2021)

Corroborando com esse conceito, Melchior (1994) destaca que a avaliação é um dos elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem, podendo essa adquirir diferentes formas a depender do objetivo que o professor pretende alcançar. Assim, vemos que a prática docente apresenta um caráter singular, que se adapta à realidade de cada contexto escolar, o que revela a impossibilidade de fixação de sentidos e de formas únicas do fazer docente, evidenciando assim a existência de diferentes práticas curriculares e avaliativas.

Segundo Chueire (2008), o professor atribui sentidos à avaliação e ao seu papel enquanto avaliador com base nas suas próprias concepções, nos seus conhecimentos e nas suas vivências. Sendo assim, a autora ressalta:

[...] que a prática de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem ocorre por meio da relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos. (Ibid., p. 58)

Nesse sentido, Gonçalves *et al.* (2018) apontam que a prática avaliativa é considerada enquanto uma prática social, na medida em que a avaliação da aprendizagem está carregada de objetivos e finalidades mais amplas, sofrendo “[...] influências não somente no espaço específico da escola, mas, também, nas intenções e determinações de contextos mais amplos, como o contexto de influência e de criação das políticas (BALL, 2001)” (Ibid, p. 216), o que evidencia a relação dialógica existente entre o trabalho desenvolvido pelos docentes no cotidianos escolares e as políticas curriculares-avaliativas, demonstrando o fato de que:

[...] a avaliação, como prática escolar, não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica. (CHUIEIRE, 2008, p. 58)

Dessa forma, as políticas curriculares-avaliativas, que tentam influenciar e por vezes controlar a prática docente, não são completamente determinantes, pois a partir do momento que essas prescrições adentram o interior da sala de aula, passam por um processo complexo

de transformação à medida que vão sendo construídas e vivenciadas pelos sujeitos da escola, como constatamos no discurso da professora Beatriz que opta por recontextualizar as prescrições da BNCC.

Assim, as políticas estão sujeitas a passar por um processo de interpretação e tradução, onde há “[...] produções de sentidos diversos por parte de quem os lê e concretiza na prática” (GONÇALVES *et al.*, 2017, p. 217), o que revela que “as práticas curriculares e avaliativas, constituem-se por processos imprevisíveis e incontroláveis, os quais engendram movimentos de permanências e mudanças constantes” (ALMEIDA *et al.*, 2020, p. 432). E essas diferentes interpretações dão-se porque cada professor está inserido em um contexto social, cultural, econômico e político diferente, possuindo também formações diferentes, visto que cada instituição de ensino possui suas próprias características, concepções e seu próprio currículo.

Dessa forma, observamos que é a partir do entrecruzamento das políticas com os percursos individuais, no âmbito do trabalho e da formação, que cada docente constitui sua própria identidade profissional, é a partir do encontro de discursos que o professor desenvolve a sua própria prática, ou melhor, o seu próprio discurso, evidenciando, assim que “os professores são sujeitos que, além de trabalharem com os conhecimentos produzidos historicamente, são construtores de saberes oriundos dos seus fazeres pedagógicos” (ALMEIDA; SILVA 2014, p. 1446), onde:

[...] as decisões que tomadas na produção curricular são, portanto, contingenciais, caracterizadas por uma radical contextualização, colocando dificuldades para as demandas pela previsão ou pelo controle do currículo e, conseqüentemente, para a avaliação. (TURA; FIGUEIREDO, 2017, p. 752)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, foi possível destacar alguns pontos importantes acerca do currículo escolar na perspectiva docente. Observamos que os sentidos atribuídos ao mesmo transitam entre a sua prescrição e sua contextualização, sendo o currículo visto como uma ferramenta fundamental na prática docente e no processo educativo.

Nesse sentido, observamos que as professoras apontam a BNCC como a política curricular que orienta as suas práticas, contudo salientamos que essa base possui um caráter universalista que tenta padronizar os currículos e controlar o trabalho docente, na medida em que prescreve quais os conteúdos/saberes que devem ser lecionados nas salas de aula em todas as modalidades de ensino. Identificamos que as professoras buscam fugas desse controle, tentando adequar esses conteúdos ao seu contexto, não se limitando aos aprisionamentos da base.

Dessa forma, evidenciou-se a necessidade de um currículo que considere o diálogo como elemento problematizador da realidade vivenciada pelos sujeitos que fazem parte do processo educativo, visando a construção de conhecimentos contextualizados que possibilitem a participação ativa dos estudantes.

Haja vista que o currículo não está posto de forma neutra, pois representa a seleção e organização de interesses de uma determinada esfera da sociedade, ressalta-se a importância do professor ter um posicionamento crítico frente a sua concretização no espaço escolar para que não se tenha somente uma reprodução mecânica de conteúdos.

Para tanto, destacamos que as práticas das docentes são desenvolvidas em diálogo com os conteúdos e as aprendizagens acadêmicas, sendo que a partir deles as mesmas refletem e tomam uma decisão mais apropriada a cada situação e aluno, adequando sempre as suas práticas à realidade nas quais estão inseridas, evidenciando que “[...] no agenciamento de seus lugares sociais/discursivos, os agentes possuem numerosas formas de articulação de intervenções” (BURITY, 2008, p. 39).

Assim, percebemos a importância da formação inicial, por ser um momento-chave de configuração profissional, na medida em que os docentes são instruídos para o domínio dos saberes que precisam mobilizar na ação. À vista disso, é indispensável compreender a relação entre a teoria e a prática, sendo por meio delas que se constrói o conhecimento, portanto ambas devem ser trabalhadas simultaneamente, constituindo uma unidade, pois a prática é a própria ação guiada e mediada pela teoria.

Desse modo, a partir dos dados obtidos, observamos que as professoras se utilizam do currículo prescrito para planejar e executar sua prática, tendo em vista que o trabalho das docentes é desenvolvido

a partir de algumas determinações políticas, a exemplo da BNCC. Contudo, as mesmas também recorrem aos conhecimentos da sua formação inicial para recontextualizar os conteúdos, adequando-os ao local em que estão inseridas, o que evidencia que, apesar das diversas tentativas de controle do seu trabalho, as professoras possuem autonomia no desenvolvimento de suas práticas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; MAGALHÃES, Priscila Vieira; GONÇALVES, Crislainy Lira. Direito à Educação como princípio de justiça social: um olhar para as políticas avaliativas e suas reverberações no cenário curricular. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1075-1100, 2019.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; MELO, Maria Júlia Carvalho de; GONÇALVES, Crislainy de Lira; MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos. Práticas curriculares-avaliativas: relações de interdependências no processo de significação. **Revista Debates em Educação**, [s. l.], v. 12, n. esp., p. 431-451, 2020.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; SILVA, Geisa Natália da Rocha. O currículo pensado do curso de Pedagogia: a pesquisa em questão. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 12, maio/out. 2014.

BURITY, J. A. Discurso, política e sujeito na Teoria da Hegemonia de Ernesto Laclau. *In*: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto (org.). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: [s. n.], 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - CNE. **Resolução CNE/CP nº 3, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura). Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. **Parecer n. CNE/CP 28/2001**, aprovado em 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Brasília, 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 46-49, 15 abr. 2020.

CARMINATTI, Simone Soares Haas; BORGES, Martha Kaschny. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012.

CARVALHO, Mark Clark Assen de. O regresso das indefinições sobre a formação de professores: entre disputas, negações e resistências: dossiê formação de professores: projetos em disputa. **Revista Práxis Educacional**, [s. l.], v. 17, n. 46, p. 1-14, jul./set. 2021.

CHUIEIRE, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, [s. l.], v. 19, n. 39, p. 49-64, 2008.

FARIAS, I. M. S. Didática e docência: aprendendo a profissão. **Currículo Sem Fronteiras**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 707-735, 2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Falsos consensos sobre a BNC da formação**. 2019. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2019/11/24/falsos-consensos-sobre-a-bnc-da-formacao/>. Acesso em: 2 ago. 2021.

GONÇALVES, Crislainy de Lira; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino. Práticas avaliativas e

profissionalização nos cotidianos: uma análise de produções acadêmicas. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 209-225, 2018.

LOPES, Alice R. Casimiro. Currículo, política, cultura. *In*: SANTOS, Lucíola *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 23-38.

LOPES, Alice R. Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice R. Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO, Luiz F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

MACEDO, Elizabeth. A imagem da ciência: folheando um livro didático. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 103-129, 2004.

MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa; MANHÃES, Luiz Carlos; ALVES, Nilda (org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: CORTEZ, 2002.

MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos; GONÇALVES, Crislainy de Lira; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. Dos discursos aos sentidos: as práticas avaliativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, p. 90-103, 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica: função e necessidade.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo Sem Fronteiras**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação & Sociedade**, [s. l.], ano 22, n. 74, abr. 2001.

PANIZ, Catiane Mazocco *et al.* A inserção da abordagem temática na Educação Básica: um olhar sobre o currículo. **Currículo Sem Fronteiras**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 442-458, 2020.

PEREIRA, Carla Sofia Prata Ramos. A criatividade nos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 268-289, 2020.

SILVA, E. T. **Professor de 1º grau: identidade(s) em jogo.** 2001. Tese (Livredocência) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SILVA, Maria Angélica da. **Práticas de traduções curriculares docentes: rastros do currículo da formação de professores.** Recife: [s. n.], 2020.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar?: dossiê formação de professores: projetos em disputa. **Revista Práxis Educacional**, [s. l.], v. 17, n. 46, p. 1-17, jul./set. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva. Conhecimento e políticas de formação docente. **Currículo Sem Fronteiras**, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 741-755, set./dez. 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE QUÍMICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DURANTE O CONTEXTO DAS AULAS REMOTAS

Mateus Henrique da Costa
Jeneffe Ferreira dos Santos

1. INTRODUÇÃO

Enquanto professores(as) de Química em formação, consideramos válido e fundamental destacar inicialmente neste texto o processo pelo qual os professores e as professoras perpassam na formação docente. Diante de nossas vivências, temos percebido que a formação docente em Química atravessa vários momentos formativos, indo desde os Estágios Supervisionados, às disciplinas específicas de Química no curso de licenciatura, além das disciplinas voltadas para o campo da didática, avaliação, metodologias de ensino e as atividades extracurriculares como monitoria acadêmica, iniciação à docência (Pibid), residência pedagógica (PRP) e projetos de pesquisa e extensão no âmbito da universidade.

Nesse sentido, a partir dos estudos que vêm sendo realizados no percurso da graduação, concebemos que tal formação profissional dos(as) professores(as), assim como discutem Garcia e Alves (2012), desenvolve-se em múltiplos contextos. Além disso, a formação docente inicia antes da entrada dos indivíduos na formação escolar e, posteriormente, num curso de formação docente. Paralelamente, para Tardif (2012), durante a formação profissional, é proporcionada a construção de vários saberes docentes, entre eles os saberes da formação

profissional, disciplinares, curriculares e experienciais⁴. Esses saberes dialogam e fazem parte da formação e atuação docente, independentemente da área de atuação dos(as) professores e professoras e estão presente nos momentos que os mesmos estão planejando suas aulas, elaborando projetos com seus(suas) estudantes, criando recursos didáticos alternativos, realizando as atividades para avaliação da aprendizagem, entre outras ações dos(as) profissionais da Educação.

Para tanto, este texto tem o propósito de traçar algumas reflexões a partir das experiências e da formação docente no âmbito do componente curricular de Estágio Supervisionado II, de um curso de Química-Licenciatura de uma Universidade Federal do Agreste Pernambucano, no contexto de aulas remotas na pandemia da COVID-19 no ano de 2021.

2. REFLEXO DA PANDEMIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Diante da pandemia, foi vivenciado que a formação docente precisou ser reformulada e repensada, bem como que os cursos de formação precisavam estar se articulando e atualizando suas estratégias de ensino para o andamento das atividades pertencentes ao currículo de formação de cada curso. Dessa forma, nos Estágios Supervisionados, não foi diferente, de maneira que os(as) estagiários(as) estiveram imersos nessa situação, por meio das aulas teóricas na universidade, como nas atividades do campo de estágio no formato remoto.

Nessa perspectiva de discussão referente à formação de professor(as), é preciso considerar o que vem a ser o Estágio Supervisionado. Para Pimenta e Lima (2012, p. 113), o estágio:

[...] traduz as características do projeto político-pedagógico do curso, de seus objetivos, interesses e preocupações formativas, e traz a marca do tempo e das tendências pedagógicas adotadas pelo grupo de docentes formadores e das relações organizacionais do espaço acadêmico.

4 Para melhor compreensão desses conceitos, sugerimos ler “Saberes docentes e formação profissional”, Tardif (2012).

Paralelamente, para Raymundo (2015, p. 361), o estágio supervisionado:

[...] constitui um componente integrante do currículo dos cursos de licenciatura, sendo concebido como tempo e espaço de aprendizagem e não apenas como uma atividade extracurricular realizada para o cumprimento de uma carga horária isolada e descontextualizada do curso.

Considerando essa conceituação do Estágio Supervisionado, no contexto de formação do curso de Química-Licenciatura da UFPE - Campus do Agreste, o projeto de estágio curricular supervisionado assume o compromisso de proporcionar atividades pedagógicas que são realizadas em instituições de ensino da Educação Básica, além de espaços não formais de ensino, de maneira que tal componente curricular engloba:

Um conjunto de atividades pedagógicas, de caráter formativo e pré-profissional, desenvolvidas com discentes e docentes nas escolas do Ensino Básico ou em outros ambientes educativos, com acompanhamento e supervisão obrigatória da instituição formadora responsável por este componente curricular [...]. Deve ser realizado em escolas da Educação Básica e espaços educacionais não formais conveniados e deverá incluir, além das atividades de observação e regência de classe, ações de planejamento, de análise e de avaliação do processo pedagógico envolvendo as diversas dimensões da dinâmica escolar (gestão e comunidade escolar) e educacional. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2013, p. 57)

Além disso, é preciso destacar, conforme leitura realizada no estudo de Souza e Ferreira (2020), as aprendizagens que são construídas durante essa etapa formativa nos cursos de licenciatura, de maneira que os(as) estagiários(as) passam a fazer parte da escola e, além disso, “o estudante em formação inicial para a docência, ao se reconhecer como sujeito professor na escola, compõe pertencimentos a esse grupo social e (re)compõe seu percurso formativo e auto formativo” (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 8). Ou seja, nas atividades do Estágio Supervisionado, os(as) estagiários(as) estão em contato com o seu campo de trabalho, e podem, assim, conhecer as atividades nas

escolas, dialogar com os(as) professores(as), gestores(as), entre outras experiências.

Na perspectiva do andamento das ações acerca dos Estágios Supervisionados, o contexto da pandemia impôs uma mudança nessa maneira dos(as) licenciandos(as) construir a relação teoria e prática nesta etapa formativa. Sendo assim, foi necessário uma modificação na forma de vivenciar as atividades enquanto professores(as) em formação, pois as escolas e as demais instituições de ensino “passaram” a ter seu funcionamento por meio dos meios digitais, o que não quer dizer, na nossa concepção, que a escola esteve ausente, mas que foi readaptada para a nova realidade. A escola no meio físico, presencial, não estava presente no cotidiano dos(as) estudantes e professores(as), porém, foi notado que a comunidade escolar esteve atuando com o objetivo de levar a rotina escolar para o ensino remoto, de forma que houvesse menos impacto no rendimento da aprendizagem dos(as) estudantes.

Além disso, também se faz necessário destacar que, em meio à pandemia, as dificuldades socioeconômicas tornaram-se ainda mais graves. O isolamento social imposto, a mudança drástica para o ensino remoto e a falta de preparação e estrutura das escolas públicas de ensino levaram a gerar grandes problemas para alguns estudantes e professores(as), como por exemplo, a falta de acesso a aparelhos eletrônicos e de internet de qualidade, entre outras questões. Nesse sentido, é importante que o docente seja mais flexível com as dificuldades dos(as) estudantes nesse período, como podemos observar nas considerações de Costa *et al.* (2021) acerca do exercício da profissão docente no contexto escolar, afirmando que os(as) docentes precisam:

Assumir a responsabilidade de identificar e conhecer as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, para proporcionar a superação delas. Sabe-se que, o papel do professor é buscar mediar a aprendizagem através dos melhores métodos e didáticas, porém, é importante levar em consideração também o contexto de cada ambiente formal de ensino antes de qualquer conclusão, uma vez que, o problema que se apresenta para o descaso atual no contexto educacional não está somente no profissional da educação e no contexto social dos estudantes, mas contempla a conjuntura da escola. (COSTA *et al.*, 2021a, p. 1-2)

Dessa forma, concebemos que é dever dos(as) professores(as), no que tange seu ambiente de atuação, seja presencial ou remoto, juntamente com a escola, de assegurar a:

[...] formação cidadã, além de ser responsável pela tomada de decisão para conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Articulando assim, os conhecimentos necessários que seus estudantes devem vir a compreender, para conseguirem prosseguir durante os níveis de ensino. (COSTA *et al.*, 2021b, p. 1)

Todavia, vale salientar que a pandemia da COVID-19 mostrou que o ato de ensinar e a forma de conduzir as atividades em sala de forma *on-line* não podem simplesmente serem justapostas semelhante ao modelo de atividade presencial, devido às diversas particularidades envolvidas. Isso fez com que toda a comunidade escolar sentisse o impacto da nova adaptação e reorganização. Esse entendimento acerca do processo de ensino-aprendizagem caminha para o que conceitua Freire (2021, p. 25), onde enfatiza que:

[...] ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Assim, professores(as) e estudantes aprendem e aprenderam juntos para que pudessem se adequar a este cenário atual. A partir disso, eles(as) buscaram apropriar-se desse novo modelo de ensino e os(as) estudantes precisaram ajustar seus ritmos de aprendizagem para conseguir aprender com qualidade em um modelo totalmente reformulado que considera atividades síncronas e assíncronas⁵, uso de mídias digitais, entre outros pontos.

5 Estamos considerando as atividades síncronas como ações de ensino e aprendizagem que são realizadas em tempo real com interação entre professores(as) e os(as) estudantes por meio de plataformas digitais como Google Meet. Enquanto isso, as atividades assíncronas são aquelas em que os(as) estudantes estão realizando as atividades sem a supervisão pelo(a) professor(a) como resolução de lista de exercícios, preparação de seminários, entre outros.

Dessa forma, as práxis precisaram ser revistas, reformuladas e reconstruídas para o formato digital. Plataformas foram criadas, aplicativos de mensagem instantâneas, simulações, recursos didáticos digitais diversos, além de novas formas de se realizar a avaliação da aprendizagem foram alguns dos pontos inerentes à prática docente que passaram por mudanças. Para além disso, a partir de um estudo realizado por Silva Júnior e Lemos (2020) pôde se destacar as mudanças na profissão docente em meio à pandemia:

Os tempos de pandemia tem exigido dos professores uma nova forma de pensar as suas aulas e novos caminhos de planejamento das aulas, utilizando novas metodologias que pudessem ser utilizadas de forma *on-line*, e materiais didáticos a serem utilizados no meio virtual. Em um mundo em que os alunos têm acesso rápido a informação é papel do professor desenvolver habilidades nos alunos que os levem a ter uma visão crítica sobre as informações que eles têm acesso nas diferentes mídias. (SILVA JÚNIOR; LEMOS, 2020, p. 3)

Logo, pode-se dizer que a prática docente não é estática, está em constante movimento e a pandemia veio para ensinar-nos isso. Reformular a prática docente de uma hora para outra é algo desafiador, porém foi e é necessário para uma Educação que seja crítica e reflexiva.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este estudo busca traçar reflexões a partir das vivências no componente curricular de Estágio Supervisionado II vinculado a um curso de formação docente em Química na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) do Campus Agreste (CA). Para tanto, a pesquisa é de natureza qualitativa e embasamo-nos nos preceitos da pesquisa exploratória, de forma que tal método tem por objetivo “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.” (GIL, 2008, p. 27). Ou seja, este estudo apresenta-se como uma estratégia de proporcionar uma reflexão a partir da formação docente em um Estágio Supervisionado durante o período de pandemia, momento este que impôs o uso de tecnologias digitais para prosseguimento das atividades educacionais devido ao isolamento social como medida

de contenção para a contaminação pela COVID-19, além de diversas outras adaptações.

Além disso, durante o componente curricular de Estágio Supervisionado, foi possível vivenciar atividades que estiveram voltadas para a prática do planejamento didático, da avaliação da aprendizagem, construção do projeto de estágio, estruturação de regências, além da discussão e estudo sobre pesquisas relacionadas à formação e atuação docente em Química no Brasil e a inserção de atividades que envolvessem o ensino de Química atrelado ao cuidados de higiene durante a pandemia. Assim, ao longo do presente estudo, serão destacadas as reflexões pertinentes às vivências nesse componente, salientando, assim, a sua importância para a formação profissional e realização durante o período pandêmico.

4. O ESTÁGIO ENQUANTO MOMENTO FORMATIVO NA PANDEMIA EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA: ALGUMAS AÇÕES

Durante as atividades realizadas no componente curricular foram realizadas ações de ensino, planejamento, socialização e construção de relatórios a partir dos meios digitais. A atuação em sala de aula, por meio do estágio remoto tomou um rumo diferente de quando era vivenciado na forma presencial, em que os(as) estagiários(as) desenvolviam suas atividades no campo de estágio selecionado por meio da parceria escola-universidade, e com mais interação com a realidade escolar.

Entretanto, devido a pandemia, toda essa colaboração que contribui tanto para a formação inicial do(a) licenciando(a) quanto para a formação continuada do(a) preceptor(a) precisou ser remodelada, fazendo com que os(as) docentes passassem por formações e capacitações para a nova modalidade de ensino, que de início era desafiadora e cheia de indagações. Foi apresentado para eles(as) novas plataformas digitais, sites de simulações, programas, entre outras ferramentas que contribuíssem para o engajamento e participação dos(as) estudantes nas aulas.

Diante disso, e para um entendimento mais acentuado sobre a contribuição do estágio para essa adaptação, é importante considerar, antes de qualquer análise, a proposta de formação do Projeto de Estágio Curricular Supervisionado no curso de Química-Licenciatura da

UFPE – Campus Agreste. Para o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), no que se refere ao componente curricular de Estágio Supervisionado II, é apontada uma perspectiva de formação, que articula, ao longo da sua realização, os seguintes objetivos conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Objetivos formativos do componente curricular de Estágio Supervisionado II

Compreender as perspectivas atuais para a formação de professores de Química para a Educação Básica.
Conhecer tendências atuais de pesquisa na Formação de Professores de Química.
Realizar diagnóstico a partir de observações de problemáticas oriundas da realidade das salas de aula de Química do Ensino Médio.
Caracterizar abordagens de ensino predominantes em sala de aula de Química do Ensino Médio a partir da articulação de diferentes variáveis relacionadas ao contexto escolar.
Elaborar projeto de estágio a partir das problemáticas diagnosticadas em sala de aula de Química do Ensino Médio.
Elaborar estratégias didáticas, material didático e instrumentos de avaliação adequados aos pressupostos teóricos e objetivos do projeto de estágio.
Desenvolver o projeto de estágio em colaboração com o professor da disciplina de Química no Ensino Médio.
Planejar a atividade de regência a partir do projeto de estágio.
Desenvolver a atividade de regência a partir do projeto de estágio.
Participar de atividades didáticas, eventos e reuniões realizadas na escola em que o estágio será realizado.
Elaborar relatório final após o desenvolvimento do projeto de estágio.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Projeto Pedagógico do Curso de Química-Licenciatura (2013).

Diante desses objetivos do componente curricular, é observado seu compromisso com a formação docente e, assim, partindo dessas considerações, foi percebido o empenho dos(as) docentes em buscar meios diferenciados de ensino, tanto nas aulas teóricas do estágio, quanto nas observações das aulas em sala. Foi perceptível ainda o engajamento em tentar tornar para o estudante o ato de estudar mais adequado a sua realidade, em meio ao caos que o mundo se encontrava. Para isso, Moraes (2013) evidencia os desafios na docência, considerando que “é preciso ser flexível, coerente, conhecer o público alvo, mas também não se abalar ao primeiro impacto, pois a carreira docente exige muita perseverança assim como a vida” (MORAES, 2013, p. 96).

Dessa forma, é notório que grandes dificuldades surgiram no percurso, mas elas também nos mostraram o quanto os(as) professores(as) estão lidando com a situação atual e buscam estar em constante adaptação às circunstâncias do meio educacional. Fazendo cogitar também como é desafiador fazer a diferença no mundo atual, as dificuldades são evidentes, mas é necessário apegar-se às gratificações no percurso, como, por exemplo, a satisfação de formar cidadãos que possam propor e pôr em prática ações que visem a mudança no Brasil e no mundo, com avanços tecnológicos e outras especialidades importantes. É preciso apontar, como discute Freire (2021, p. 40), que a formação permanente dos(as) professores(as) é o momento fundamental para a “reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

Outro ponto interessante foi a possibilidade de adentrar no contexto escolar com o desafio da criatividade e adequação, fazendo os(as) licenciandos(as) realizarem suas atividades de forma diferente do habitual antes da pandemia. Um dos pontos do ensino remoto é o de alcançar um público maior. Dessa forma, os(as) professores(as) em formação tiveram a preocupação de elaborar suas aulas com a perspectiva de abordar problemas atuais, para que os(as) estudantes também pudessem repensar sua conduta enquanto sujeitos pertencentes ao mundo. Debates como combate à COVID-19, fake news e a prática da automedicação foram um dos principais temas usados nas aulas de química, uma vez que era de fundamental importância nesse cenário.

Em vista disso, buscou-se produzir sequências didáticas voltadas para conteúdos que abordassem tais temáticas, assim a temática escolhida pelo grupo de estagiários(as) que fazem parte da autoria deste presente trabalho foi: “O uso de soluções no combate ao contágio da COVID-19”. Essa temática foi norteadora na elaboração de uma sequência didática, a fim de conduzir as aulas que pudessem associar o conhecimento químico com o uso de soluções do cotidiano. Alguns materiais usados no combate ao vírus que possuem relação com o tópico de soluções, e que foram trabalhados na sequência didática são: água sanitária, desinfetantes, álcool em gel, além de abordar outras medidas de higiene que foram adotadas após o início da pandemia (máscaras, distanciamento).

Dessa forma, trazemos no Quadro 2 abaixo alguns trechos do planejamento que foi realizado para elaboração da etapa inicial desta sequência didática que relaciona os conhecimentos químicos com o contexto da pandemia no uso de soluções:

Quadro 2 – Estrutura da sequência didática construída pelos(as) estagiários(as) autores deste estudo

Plano de Aula 01	
Conteúdo	O uso de soluções no combate da COVID-19.
Objetivo Geral	Apresentar os conceitos iniciais de soluções utilizadas no combate à contaminação pelo vírus da COVID-19.
Objetivos Específicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer as soluções utilizadas no cotidiano para combate à proliferação do vírus da COVID-19; 2. Compreender o que é uma solução; 3. Compreender as diferentes composições das soluções utilizadas no combate ao vírus da COVID-19.
Materiais e recursos didáticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Montagem de um quadro no Jamboard para anotar as compreensões dos estudantes e sistematizar as ideias discutidas ao longo da aula; 2. Apresentação de slides com imagens e textos.
Conhecimentos prévios necessários	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quantidade de matéria (a quantidade de soluto e solvente têm relação com a eficácia da solução utilizada para combater este vírus, assim como outros vírus?); 2. Estados físicos da matéria (qual o estado físico das soluções utilizadas no combate ao vírus da COVID-19?).
Estratégia e sequência de ensino	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exposição dialogada sobre o tema; 2. Mediar discussão apresentando o que são soluções; 3. Mediar a atividade para os alunos argumentarem sobre cada composição das soluções.
Avaliação	<p>A avaliação será realizada com base na argumentação e participação que os(as) alunos(as) estiverem desenvolvendo na aula. Por exemplo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eles(as) conseguiram compreender o que é uma solução? 2. Conseguiram associar que a água sanitária e o álcool a 70% são soluções?
Bibliografia consultada para elaboração desta aula	<p>ANDRADE, D. <i>et al.</i> Álcoois: a produção do conhecimento com ênfase na sua atividade microbiana. Revista Medicina, Ribeirão Preto, v. 35, n. 1, p. 7-13, 2002. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/785/796. Acesso em: 22 jun. 2021.</p> <p>RAMOS, M. J.; FERNANDES, P. A. O álcool contra a COVID-19. Revista Ciência Elementar, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 1-4, jun. 2020. Disponível em: https://rce.casadasciencias.org/rceapp/pdf/2020/018/. Acesso em: 22 jun. 2021.</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Jornal da Química Inorgânica: ciência, tecnologia e inovação, desafios na atualidade. Caruaru, ano 8, n. 1, 2021. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/39102/3315289/Ed1_anoVII.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.</p>

Fonte: Elaboração do autor (2021).

Para tanto, o planejamento dessa primeira etapa da sequência que foi elaborada sob a orientação do professor do componente curricular objetivou trazer uma aproximação de como agir diante das medidas necessárias para prevenir-se da contaminação pela COVID-19, de maneira a apontar, sob o ponto de vista da ciência Química, como as soluções utilizadas no nosso cotidiano atuam para inativar o vírus que causa essa doença respiratória e, assim, tornar o aprendizado dos(as) estudantes atrelado a suas realidades sociais.

Em seguida, foi realizada a elaboração do planejamento da segunda etapa desta sequência didática, no qual o foco esteve voltado para os perigos da automedicação, além da importância do uso consciente de medicamentos, principalmente no contexto pandêmico, no qual se propagou diversas notícias falsas para uso de medicamentos que não possuem eficácia comprovada contra a COVID-19. Para tanto, a estrutura desta etapa da sequência didática pode ser melhor compreendida ao longo do Quadro 3:

Quadro 3 – Estrutura da sequência didática construída pelos(as) estagiários(as) autores deste estudo

Plano de Aula 02	
Conteúdo	A química das soluções: o uso de medicamentos no cotidiano.
Objetivo Geral	Apresentar o conceito de medicamentos, suas composições e os perigos da automedicação durante a pandemia (e fora dela também).
Objetivos Específicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender o que são medicamentos; 2. Reconhecer a diferença entre soluções e misturas; 3. Compreender as diferentes composições dos medicamentos utilizados no combate ao vírus da COVID- 19 e analisar os dados presentes na bula; 4. Refletir sobre o uso da automedicação sem prescrição médica e suas consequências em tempos de pandemia.
Materiais e recursos didáticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação de slides com imagens e textos; 2. Texto de elaboração própria: “A química das soluções: o uso de medicamentos no cotidiano”; 3. Texto de apoio: Fármacos no século XXI: avanços e impactos na saúde pública (UFPE, 2021); 4. Construção de um mapa conceitual na plataforma CmapTools.
Conhecimentos prévios necessários	Conceito inicial de soluções.

Plano de Aula 02	
Estratégia e sequência de ensino	1. Exposição dialogada sobre o tema; 2. Mediar discussão apresentando o que são soluções e o que são medicamentos em nosso cotidiano; 3. Mediar a atividade de pesquisa na internet sobre a bula dos medicamentos usados no combate ao vírus da COVID-19; 4. Reunir em um mapa conceitual o que foi aprendido na aula.
Avaliação	A avaliação será realizada com base na argumentação e participação que os(as) alunos(as) estiverem desenvolvendo na aula. Por exemplo: 1. Eles(as) conseguiram compreender o que são medicamentos? 2. Conseguiram compreender a composição dos medicamentos e associar que eles são soluções? 3. Foi possível estabelecer uma ponte entre o uso de medicamentos, do ponto de vista da química, com o contexto pandêmico? 4. A partir da pesquisa que foi solicitada, eles(as) conseguiram obter as informações e argumentar e aprender com base nelas? As referências consultadas pelos(as) estudantes são de fontes seguras?
Bibliografia consultada para elaboração desta aula	AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA. O que devemos saber sobre medicamentos . Brasília: ANVISA, 2010. CARDOSO, S. M. B. et al. Proposta metodológica para o ensino de soluções a partir dos medicamentos. Revista Vivências em Educação Química , Aracaju, v. 2, n. 1, p. 22-32, jan./jun. 2016. Disponível em: https://periodicos.piodecimo.edu.br/online/index.php/reveq/article/view/229 . Acesso em: 30 abr. 2021. FLORIDA INSTITUTE FOR HUMAN AND MACHINE COGNITION. CmapTools . 2021. Disponível em: https://cmap.ihmc.us/cmaptools/ . Acesso em: 14 jul. 2021. MELO, J. R. R. et al. Automedicação e uso indiscriminado de medicamentos durante a pandemia da COVID-19. Cadernos de Saúde Pública , Rio de Janeiro, v. 37, p. e00053221, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/jj/csp/a/tTzxtM86YwzCwBGnVBHKmrQ/?lang=pt&format=pdf . Acesso em: 14 jul. 2021. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Jornal da Química Inorgânica: fármacos no século XXI: avanços e impactos na Saúde Pública . Caruaru, ano 8, n 1, 2021. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/39102/1899826/Edi%C3%A7%C3%A3o+1_ano+VI_+JQI_F%C3%81RMACOS++NO+S%C3%89CULO+XXI.pdf . Acesso em: 14 jul. 2021.

Fonte: Elaboração do autor (2021).

Essa sequência didática foi construída considerando que percebemos, geralmente, que o aprendizado da Ciência Química, bem como das Ciências Exatas é considerado difícil pelos(as) estudantes. Assim, foi preciso esse esforço para tornar o aprendizado desta ciência mais inclusivo. Dessa forma, o planejamento realizado caminhou para o que Silva, Costa e Laranjeira (2021) apontam sobre o ensino de química atrelado ao contexto socioeducacional dos(as) estudantes:

A Química é uma destas áreas de conhecimento que, em geral, é considerada pelos estudantes como sendo de difícil compreensão. Portanto, além do contexto socioeducacional dos estudantes, estas dificuldades devem ser levadas em consideração no planejamento pedagógico do processo de ensino e aprendizagem desta Ciência. (SILVA; COSTA; LARANJEIRA, 2021, p. 639)

Diante disso, nas atividades formativas pertencentes ao componente, foi proporcionado aos(às) licenciandos(as) repensarem acerca da prática do planejamento de aulas voltadas para problemáticas atuais, além de aprender acerca das orientações curriculares nacionais, estaduais e municipais. Outra questão interessante foi a de reconsiderar a concepção sobre a avaliação da aprendizagem no formato de ensino, bem como a escolha de recursos didáticos alternativos que pudessem ser utilizados de acordo com a mediação do assunto. Todas essas ações colaboram efetivamente para tecer reflexões e relações entre o ensino de Química e as problemáticas vivenciadas no período da pandemia, fazendo com que os(as) estudantes tivessem mais aproximação com o conhecimento científico por trás de toda ambiguidade de um vírus mortal e desconhecido.

As discussões nas aulas teóricas sobre textos que relatam o contexto da pandemia também foram de extrema importância, pois, como era um tema ainda desconhecido e as atividades estavam ocorrendo bem no período de pico de casos em Pernambuco, serviu como norteador das ações para possíveis problemas que surgiriam. Para tanto, os textos estudados versaram sobre a formação nos Estágios Supervisionados em outras universidades, e foi possível traçar uma construção do conhecimento a partir desses textos que traziam outras perspectivas. Essa atividade contribuiu significativamente durante a elaboração de sínteses críticas e das leituras realizadas para retratar as concepções acerca do assunto, no qual, ao longo das aulas, cada um dos grupos apontava seu ponto de vista e as aprendizagens obtidas nesses estudos assíncronos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões feitas durante as aulas de Estágio Supervisionado II de forma remota, pôde-se concluir que houve uma

promoção da aprendizagem significativa para os professores e as professoras em formação, além das atividades vivenciadas proporcionarem uma visão diferenciada acerca das ações pedagógicas. A experiência a partir deste componente curricular no formato remoto oportunizou aos(as) licenciandos(as) e professores(as) (re)pensarem suas práticas docentes. Foi perceptível a dificuldade de início em adaptação ao novo formato de ensino, uma vez que era recém-chegado e os conhecimentos sobre a modalidade ainda estavam em estudo, ou seja, pode-se dizer que esse desafio foi totalmente diferente dos habituais na formação pedagógica do sistema educacional brasileiro.

Consideramos ainda ressaltar os pontos negativos relacionados ao rendimento dos(as) estudantes nesse período, que podem estar relacionados com a falta de recursos que as escolas públicas vêm enfrentando, ressaltando que esse cenário já existia antes da pandemia, levando a afetar diretamente as comunidades mais carentes e que, conseqüentemente, agravou ainda mais no período pandêmico. Foi percebido que a falta de acesso dos(as) estudantes e toda comunidade escolar com os recursos tecnológicos gerou confusão e pânico no início, pois não se sabia quais seriam as conseqüências nem o tempo certo de paralisação das atividades presenciais, além das reflexões em como seria possível conduzir as atividades e dar prosseguimento das orientações curriculares diante dessa nova problemática no ensino.

REFERÊNCIAS

COSTA, Mateus Henrique da *et al.* Análise de concepções de avaliação da aprendizagem de professores de química da Educação Básica. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA (ENEQ PERNAMBUCO), 20., 2021, Recife. **Anais** [...]. Recife: Even3, 2021a. p. 1-10. Disponível em: www.even3.com.br/Anais/ENEQPE2020/247604-ANALISE-DE-CONCEPCOES-DE-AVALIACAO-DA-APRENDIZAGEM-DE-PROFESSORES-DE-QUIMICA-DA-EDUCACAO-BASICA. Acesso em: 6 out. 2021.

COSTA, Mateus Henrique da *et al.* O uso da metodologia de ensino baseada em resolução de problemas a partir de uma sequência didática no ensino de Química. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE

QUÍMICA (ENEQ PERNAMBUCO), 20., 2021, Recife. **Anais** [...]. Recife: Even3, 2021b. p. 1-11. Disponível em: www.even3.com.br/Anais/ENEQPE2020/240590-O-USO-DA-METODOLOGIA-DE-ENSINO-BASEADA-EM-RESOLUCAO-DE-PROBLEMAS-A-PARTIR-DE-UMA-SEQUENCIA-DIDATICA-NO-ENSINO-DE-. Acesso em: 6 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (org.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MORAES, Jailma Silva. Ensino aprendizagem: experiências do estágio de Química. **Revista Moinhos**, [s. l.], n. 2, p. 92-105, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/moinhos/article/view/2362>. Acesso em: 8 out. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAYMUNDO, Gislene Miotto. Prática de ensino e o Estágio Supervisionado na construção dos saberes necessários à docência. **Revista Olhar de Professor**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 357-374, mar. 2015. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/4730>. Acesso em: 9 out. 2021.

SILVA JÚNIOR, Vladimir Cavalcanti da; LEMOS, Girleide Tôrres. Impactos do ensino remoto no período de pandemia: utilização das tecnologias da informação e comunicação por professores de cidades do Agreste Pernambucano. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE (EDUCON), 14., 2020, São Cristóvão/SE. **Anais** [...]. São Cristóvão/SE: UFS, 2020. p. 1-15. Disponível em: <https://coloquio-educon.com/xv/>. Acesso em: 8 out. 2021.

SILVA, Wellington Júnior Lucena da; COSTA, Mateus Henrique da; LARANJEIRA, Jane Maria Gonçalves. As contribuições do uso do portfólio como instrumento avaliativo para o ensino e aprendizagem de química no Ensino Superior. **Revista Eletrônica Scientia Naturalis**, Rio Branco, v. 3, n. 2, p. 637-652, 2021. Disponível em: <http://revistas.ufac.br/revista/index.php/SciNat>. Acesso em: 9 out. 2021.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial e o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia covid 19. **Rev. Tempos e Espaços em Educação**, [s. l.], v. 13, n. 32, e-14290, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14290>. Acesso em: 6 out. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto pedagógico do curso de Química-Licenciatura**. Caruaru: UFPE, 2013. Disponível em: <https://www.ufpe.br/quimica-licenciatura-caa>. Acesso em: 7 out. 2021.

A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO EMOCIONAL E A PRÁTICA DOCENTE

Anna Carolliny da Silva
Ana Lúcia Leal

1. INTRODUÇÃO

A atividade docente, no atual contexto brasileiro, vem apresentando um quadro delicado. Nos últimos anos, pesquisas têm sido publicadas mostrando que aspectos como problemas de saúde, jornada excessiva de trabalho, baixos salários, condições profissionais adversas e a falta de uma formação continuada contribuem para o desgaste no exercício dessa categoria profissional, desvalorizando sua posição social.

Segundo dados da Nova Escola (2018), obtidos por meio de entrevista *on-line* realizada pela Associação Nova Escola, nos meses de junho e julho de 2018, 66% dos docentes já precisaram se afastar das atividades por questões de saúde e, dentre este percentual, 87% acreditam que seus problemas são decorrentes da docência. Dentre os entrevistados, 68% afirmaram apresentar estresse e ansiedade, 39% dores nos ombros e 28% alergias, além de 28% referirem que já sofreram ou sofrem de depressão⁶ (NOVA ESCOLA, 2018).

Segundo aponta a Nova Escola (2018), por meio do presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Heleno Araújo Filho, a falta das reais aplicações de políticas públicas

6 Os dados apresentados nesta pesquisa superaram um total de 100%, porque cada professor poderia dar mais de uma resposta.

têm acentuado as péssimas condições de trabalho dos professores, submetendo-os a uma má estrutura, excesso de alunos, dupla jornada, falta de segurança nas instituições onde lecionam e salário pouco atrativo, resultando em uma má valorização social da categoria, como também aumentando o quadro de professores que apresentam problemas de saúde, físicos e emocionais, derivados da profissão.

Focando, especificamente, nos aspectos emocionais, podemos apresentar, inicialmente, o conceito de Inteligência Emocional (IE). A IE é definida como uma aptidão que possibilita ao ser humano usufruir de suas emoções de maneira benéfica e favorável, sem permitir que as “explosões” emocionais, derivadas das pressões e atribulações do cotidiano, prevaleçam em momentos cruciais e adaptativos da vida (GOLEMAN, 2012). Também se trata da inteligência que gera sensibilidade no reconhecimento das suas próprias emoções, como também das emoções do outro, estabelecendo-se em todas as relações que envolvem os seres humanos.

Mas, o bom uso da IE faz-se a partir de uma gestão e do conhecimento de si mesmo, sendo esse processo gerado por meio da Educação Emocional (EE), que permite um autoconhecimento de si e de suas próprias emoções, possibilitando o direcionamento de uma reação emocional para proteção e não vulnerabilidade diante de uma situação inesperada (CASSASUS, 2009).

No tópico a seguir, discutiremos teoricamente sobre a temática, a partir de referenciais teóricos, sobre o quão importante é o tema no contexto da Educação.

2. EMOÇÃO

As emoções fazem parte do complexo subjetivo do ser humano e acompanham-no em suas relações. A definição desta palavra é fruto de uma discussão no meio acadêmico e de pesquisa. Segundo o dicionário *on-line* de Português (2021), a palavra emoção significa:

[...] reação moral, psíquica ou física, geralmente causada por uma confusão de sentimentos que, diante de algum fato, situação, notícia, etc., faz com que o corpo se comporte tendo em conta essa reação, expressando alterações respiratórias, circulatórias, comoção.

Daniel Goleman (2012, p. 303) considera a emoção como “[...] pensamentos distintos, estados psicológicos e biológicos, e uma gama de tendências para agir.” Logo, temos como emoção, baseando em ambas as referências, uma condição de estado que envolve intensidade, assim como rapidez, frente a uma situação que exige ação.

Para tratarmos e discutirmos sobre o vasto mundo emocional, devemos refletir sobre a função que as emoções exercem sobre nossas vidas. Goleman (2012) define a função das emoções como uma resposta à dinâmica vivenciada pela vida humana, afirmando que elas são geradas por meio de impulsos que, por sua vez, provocam estímulos, sendo uma herança evolutiva humana, como forma de encarar os fatos cotidianos.

Segundo o significado do latim, *movere*, a emoção denota o sentido de “mover-se”. Goleman (2012) faz uma relação de mover-se como uma ação imediata, tomada pelo ser humano, frente a uma nova circunstância vivenciada. Reforçando esta colocação, Possebon (2017) considera as emoções como respostas diante das situações inesperadas da vida, tendo elas uma função adaptativa.

Araújo (2013) acrescenta que a emoção é como uma energia que dá ao ser humano vigor para se relacionar, tanto com o outro, como com si mesmo. Diante disso, podemos perceber que o papel das emoções na vida humana envolve as relações humanas e também as do “eu” interior.

Quando falamos de situações que desencadeiam reações emocionais, elas não necessariamente estão relacionadas a eventos atuais ou presentes em uma determinada vivência do ser humano. Lembranças e recordações também podem gerar emoções, como também o próprio futuro desencadeia reações de ansiedade por uma situação que ainda ocorrerá (ALZINA; GONZÁLES; NAVARRO, 2015).

Segundo Possebon (2017), não é qualquer estímulo que irá desencadear uma resposta emocional, mas sim um Estímulo Emocional Competente (EEC). Esse se caracteriza como um ativador que desencadeia respostas emocionais, envolvendo toda a integralidade humana em uma dada resposta emocional. Ou seja, o EEC precisa ser um ativador significativo, para que, desse modo, uma emoção em resposta seja concedida. Logo, o EEC será subjetivo a cada indivíduo, enquadrando-se na atemporalidade das emoções, pois uma lembrança já se caracteriza como um EEC se ela carregar um elo emocional e cheio de significados subjetivos.

Goleman (2012) afirma que todos os estímulos que compõem o ser humano em sua esfera emocional são trazidos pela humanidade, de geração em geração, sendo herança da evolução humana com sua função adaptativa. Ou seja, nossas emoções são respostas geradas por meio do acionamento do EEC para ajuste do ser humano diante das situações inesperadas.

Sendo assim, chegamos à conclusão de que as emoções são partes integrantes e necessárias à vida do ser humano. Mas, quando é que elas se tornam nossas inimigas? Segundo Goleman (2012), é quando elas se tornam paixões, impulsos avassaladores, que nos dominam e prejudicam, portanto é nesse ponto que apresentamos a IE e sua Educação.

Será essa a temática apresentada no próximo tópico.

3. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Casassus (2009) considera que a expressão IE foi cunhada por P. Salovey e J. D. Mayer como a “habilidade de perceber e fazer uso da gama de emoções que sentimos, da mesma maneira que a inteligência tradicional consiste na habilidade de usar destrezas verbais e matemáticas” (1990 apud CASASSUS; 2009, p. 131).

Goleman (1995, p. 48) define IE como a aptidão mestra do ser humano, pois “a aptidão emocional é uma metacapacidade que determina até onde podemos usar bem quaisquer outras aptidões que tenhamos, incluindo o intelecto bruto.” Como a própria terminologia aponta, a IE representa a inteligência que lida com as próprias emoções, como também com as emoções do outro, estabelecendo-se em todas as relações que envolvem os seres vivos.

Portanto, vemos nesses pontos expostos que a IE implica no melhor desempenho da ação emocional, intrínseca no cotidiano das relações. Goleman (2012, p. 81), por exemplo, em um dos capítulos do seu livro “Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente”, intitulado “Escravos da paixão”, apresenta a seguinte afirmação: “Os altos e baixos dão tempero à vida, mas precisam ser vividos de forma equilibrada.”

Logo, com base nessa afirmação e diante do que foi discutido no tópico anterior, podemos afirmar que a intensidade das emoções faz parte do jogo da vida e nos beneficia, mas, para tal, é necessário um

equilíbrio, que é contrário às explosões emocionais. É a partir dessa explosão emocional que introduzimos a relevância do conceito de **Educação Emocional e de Competências Emocionais**.

4. EDUCAÇÃO EMOCIONAL E AS COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS

Como discutido anteriormente, as emoções, ao tornarem-se dominantes e excessivas, acabam por prejudicar o ser humano, deixando-o vulnerável. Goleman (2012) destaca que educar as emoções e torná-las favoráveis ao nosso bem-estar não significa evitar sentir algo desagradável, muito menos negar a possibilidade de vivenciar situações explosivas, mas sim de assumir um posicionamento frente a essas circunstâncias e como se portar diante delas.

Nesse sentido, Araújo (2013) destaca que a EE se inicia no interior de cada um, por meio de um trabalho educativo, com a intenção de apaziguar as emoções desconfortáveis e trazer bem-estar por meio da vivência de emoções equilibradas.

Partindo dessa premissa, apresentamos as concepções de Casassus (2009) ao abordar a temática da EE, considerando que ela nos oportuniza acrescentar novas características em nossa postura frente às situações adversas da vida e esse benefício que ela nos proporciona dependerá de uma decisão individual de evoluir como ser humano.

Ou seja, a EE favorece o desenvolvimento de cada indivíduo que se dispõe a conhecer a si mesmo, por meio de um processo de autoconsciência emocional, por meio do desenvolvimento das competências emocionais.

Nesse sentido, as competências emocionais são compostas por capacidades adquiridas por meio da EE. O autor esclarece que:

[...] enquanto a inteligência emocional consiste na aquisição de destrezas com relação a suas próprias emoções e as dos outros, a competência emocional implica não apenas a incorporação dessas habilidades, como inclui, além disso, um processo de transformação no qual a pessoa incorpora consciência e a compreensão emocional. (CASASSUS, 2009, p. 136)

As principais capacidades que são desenvolvidas por meio das competências emocionais. Para Casassus (2009, p. 139-140), são:

- 1) Estar aberto ao mundo emocional; 2) Atentar-se a este mundo; 3) Unir a emoção junto ao pensamento; 4) Compreender e analisar as informações vindas desse mundo; 5) Regular de maneira saudável e equilibrada, as emoções; 6) Modular as emoções e, por fim; 7) Possuir a capacidade do acolhimento, do apoio ao outro.

A seguir, iremos aprofundar cada uma dessas competências emocionais:

1. A *capacidade de estar aberto ao mundo* por meio: da abertura à importância deste mundo emocional; ter reconhecimento do outro e da legitimidade; ser sensível a sua emoção e a do outro; dar valor ao bem-estar emocional; mostrar-se disponível e aberto para compartilhar suas experiências emocionais e; ser aberto para acolher e ser acolhido.
2. A *capacidade de estar atento* implica em “prestar atenção”. Estar atento significa o ato de colocar-se à disposição para viver a experiência de observador e questionador diante das ações emocionais que perpassam as nossas realidades, por meio das relações e situações que circundam nossa vida. Esse ato implica em colocar-se como expectador das nossas ações emocionais a fim de entendê-las para, estrategicamente, começarmos nosso processo de mudança.

Vale salientar que essa jornada, enquanto um processo de descoberta, também pode ser marcada por dificuldades e fracassos que devem ser acolhidos e respeitados, sendo úteis ao processo de crescimento, já que aprendemos também com nossos equívocos emocionais. Esse processo pode ser doloroso, difícil e podemos muitas vezes fugir dele, por isso ter consciência emocional é crucial para migrar nessa jornada, pois, ao explorarmos nossas emoções:

[...] usamos todas essas áreas do se dar conta, as situações, fatos, pessoas, etc, que nos emocionam de diversas formas; as vivências que nos fazem ter; e as imagens, fantasias, recordações, pensamentos que nos provocam reações

emocionais que podem estar ou não em correspondência com o que acontece com o presente. (CASASSUS; 2009, p. 142)

Portanto, por meio desse trecho, observamos que o estar atento emocionalmente desperta “gatilhos” que irão nos levar a uma profunda reflexão que não apenas envolve a nós, mas também ao outro e a situações que emocionalmente correspondem ao nosso mundo emocional. Assim, esse é um importante ato para a transformação emocional.

3. A *capacidade de pensar* também faz parte das competências emocionais. Pensar e logo após agir corresponde a uma postura coerente frente às emoções e nossas emoções podem, e devem relacionar-se ao nosso raciocínio lógico. A ausência desse diálogo pode gerar bloqueios e dificultar a tomada de decisão nos momentos de ação. Porém, sem consciência emocional, torna-se difícil esse contato, porque a paixão emocional, como anteriormente discutimos ao apresentar os estudos de Goleman (2012), prevalece diante das nossas ações, fazendo-nos agir impulsivamente, de maneira que muitas vezes não nos favorece e, como acima citamos, valorizar o bem-estar emocional é uma capacidade que devemos priorizar na EE.
4. Outra competência emocional centra-se na *capacidade de compreensão e análise relacionadas ao mundo emocional*. Casassus (2009, p. 148) afirma que enxergamos o mundo segundo a ótica da emoção, ou seja, de acordo com o estado que nos encontramos emocionalmente em uma determinada situação, assegurando que “[...] pelas emoções, temos diversas maneiras de ver o mundo.” Portanto, regular essa ótica de forma equilibrada, por meio de uma análise compreensiva, permite-nos enxergar com mais clareza as circunstâncias da vida, abrangendo nossas possibilidades de escolhas frente aos desafios enfrentados.

O autor destaca que, para desenvolver essa capacidade, três pontos são fundamentais, sendo necessários os conhecimentos: das circunstâncias que cercam as suas emoções e as dos outros envolvidos na situação; os pensamentos e as imagens que baseiam as ações das emoções; e as histórias que vinculam as emoções presentes na

situação. Por meio desses três pontos, é possível realizar uma análise compreensiva, para que as ações emocionais sejam mediadas de maneira saudável e justa, consigo e com o outro.

5. Sobre a *capacidade de regulação emocional*, podemos considerar que, como discutimos anteriormente, as emoções fazem parte do nosso cotidiano e não são negativas, muito menos contraditórias à nossa razão, mas servem para nos adaptar às circunstâncias da vida. Nesse sentido, as emoções são energias vitais e dependerá de cada um o modo e a utilização delas.

Sobre essa competência emocional, Casassus (2009) afirma que os seus desdobramentos ocorrem em três momentos distintos: quando ocorre a tomada de consciência; quando há um genuíno reconhecimento; e logo após os dois pontos anteriores, inicia-se a domesticação das emoções. Sem esses três passos, torna-se impossível obter um sucesso no processo de EE, pois, sem essa capacidade, a tendência é tornarmos-nos “escravos” das emoções, levados à deriva, sem reagir favoravelmente diante das situações, ou seja, sendo vulneráveis.

6. A *capacidade de modulação e expressão emocional* também é outra competência pautada pelo autor. Modular e em seguida expressar corretamente as emoções compõem o conjunto das competências emocionais, porque, após uma regulação interna coerente, podemos modular adequadamente a expressão das nossas emoções, de tal modo que sua expressão nos favoreça. Para isso, precisamos:

[...] - estar em contato com o outro. Estar consciente do que se sente permite modular a expressão. A sintonia com as emoções dos outros e dos grupos permite agir coerentemente com elas; e

- assumir a responsabilidade do que fazemos com as próprias emoções.

Capacidade de expressar as diferentes emoções:

- no âmbito corporal, permitir que o corpo se expresse;

- na linguagem, poder nomear e expressar verbalmente; e

- por meio de outras formas de expressão não – verbais.

(CASASSUS, 2009, p. 154)

7. Por fim, temos a última competência emocional, *a capacidade de acolher, conter e apoiar o outro*. Nesse sentido, todas as competências que discutimos até agora se tratavam da consciência emocional em primeira pessoa, mas essa última relaciona-se com o outro, o externo.

Para Casassus (2009), acolher significa escutar com compaixão. Nessa escuta, deixamos de lado os nossos preconceitos, julgamentos, impulsos, achismos e optamos por um acolhimento da perspectiva do outro. Enquanto o conter vem carregado de acompanhamento, por meio de uma ligação que vai além da conexão, sendo “[...] não somente um abrir de portas para que se estabeleça uma conexão entre duas pessoas [...]. Vai muito mais além, pois permite acompanhar de maneira explícita os conteúdos de sua emoção” (CASASSUS, 2009, p. 159).

Portanto, diante dessas citações que apresentamos de Casassus (2009), observamos que conter o outro está carregado de empatia, acolhimento e cuidado com o seu mundo emocional, pois quem possui esse nível de maturidade emocional respeita emocionalmente a experiência que o outro vive com suas emoções, sabendo que cada um vive de forma singular o próprio mundo emocional. Por isso, essa competência é a última a ser discutida pelo autor, porque saber acolher, conter e, conseqüentemente, apoiar o outro deriva de uma prática constante de EE.

No tópico a seguir, apresentaremos a metodologia do nosso trabalho, como também os resultados e a discussão dos dados coletados.

5. METODOLOGIA

A nossa pesquisa apresenta uma perspectiva exploratória, caracterizando-se como um estudo de caso, com abordagem qualitativa, já que analisamos a relação subjetiva dos professores participantes, de acordo com nosso referencial, submetidos em nossa análise.

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 70), na pesquisa qualitativa 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.”

Quanto aos objetivos da pesquisa, classificamos a mesma como exploratória, porque, segundo Prodanov e Freitas (2013), esta apresenta uma entrevista com alguém que vive a realidade a qual se pretende

explorar e, por fim, analisar os dados extraídos que levem à compreensão do assunto a ser abordado. Nesse sentido, uma pesquisa dita exploratória possibilitou a investigação do nosso tema central, proporcionando mais informações sobre o mesmo.

A partir disso, fizemos um estudo de caso. Oliveira (2008, p. 5) considera-o como um tipo de pesquisa qualitativa que visa estudar um caso único “quando o pesquisador tiver o interesse em pesquisar uma situação singular, particular.” Como nossa pesquisa visou estudar como professores relacionavam à Educação Emocional e sua reflexão na prática docente, então, tivemos um caso particular e singular a explorar.

Nossa pesquisa contou com a participação de nove professores do Ensino Superior, do Curso de Licenciatura em Química do Centro Acadêmico do Agreste (CAA). O modo de seleção dos professores ocorreu de acordo com a disponibilidade de cada um deles para participar da pesquisa e o modo de coleta ocorreu em ambiente virtual Google, por meio de um questionário misto.

Segundo Gerhardt e Silvera (2009, p. 69), o questionário trata-se de “[...] um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador.” O primeiro questionário que utilizamos constou de perguntas abertas e fechadas, sendo do tipo misto. Gerhardt e Silvera (2009) asseguram que nesse tipo de questionário há perguntas de caráter aberto, com o participante tendo liberdade nas suas respostas, e perguntas de caráter fechado, com alternativas e listas predeterminadas apresentadas aos participantes.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nosso questionário foi composto por nove afirmações fechadas e quatro perguntas abertas, cujas respostas estão apresentadas neste tópico por meio de recortes, por meio de percentuais. As afirmações fechadas tinham como possibilidade de resposta quatro alternativas. Por questões de sigilo, os nomes dos participantes não serão revelados.

Primeiramente, apresentaremos as perguntas abertas referentes às idades dos docentes participantes. Dentre eles, cerca de 11,1% afirmou possuir 34, 39, 44, 47 e 59 anos. 22,2% afirmaram possuir 35 e 36 anos.

Na pergunta aberta 2, perguntamos sobre o sexo dos docentes participantes e 66,7% dos participantes foram mulheres e 33,3% homens. Vale salientar que o convite para participação da pesquisa foi realizado a todos os docentes da comunidade acadêmica, indistintamente, porém a disponibilidade e o interesse para participar da pesquisa foi em maior quantidade nas docentes do Campus.

As seguintes perguntas abertas foram referentes à formação acadêmica; área de atuação na Universidade Federal de Pernambuco - Campus Agreste; tempo de atuação na Universidade Federal de Pernambuco - Campus Agreste; tempo de experiência na docência; e tempo de atuação na UFPE - CAA.

Entre os nove participantes, sete possuem doutorado, um pós-doutorado e uma pessoa declarada Química (não especificando o grau da formação acadêmica). Observamos que 66,6% dos docentes possuem 6 anos ou mais de docência no Campus e 44,4% possuem cerca de 4 anos.

Apresentadas as questões abertas, apresentamos as questões fechadas do nosso questionário, com o objetivo de iniciarmos a nossa discussão voltada a nossa temática principal. As questões fechadas, que foram no total de oito, como mencionamos anteriormente, constaram com quatro alternativas afirmativas, como: **sempre, frequentemente, algumas vezes e nunca.**

A seguir, discutiremos os percentuais de cada uma dessas afirmações nas questões apresentadas.

1ª) As críticas dos meus alunos me afetam facilmente.

Ser aberto a críticas demonstra o quão disposto cada indivíduo está para encarar mudanças e saídas da zona de conforto. Aqui, desejamos saber se os docentes participantes entendiam que possuíam uma capacidade de *unir emoção ao pensamento*. Receber críticas e avaliá-las como possíveis construtoras de mudanças significativas indica maturidade emocional, porque elas ativam o nosso EEC.

Como sabemos, nem toda crítica é destrutiva, e para acolhê-la, faz-se necessário abertura e união entre a emoção que surge pelo desconforto de ser criticado, com o pensamento que analisa a crítica. Infelizmente, como autodefesa, torna-se às vezes natural agir com raiva, fúria e negação diante das discordâncias (GOLEMAN, 2012; POSSEBON, 2017), mas a abertura a mudanças, por meio de um ato

emocionalmente consciente, como referimos, indica maturidade. Ou seja, uma pessoa aberta a educar-se emocionalmente por meio das críticas assume uma mudança de postura e conduta, com o objetivo de melhorar e evoluir como ser humano.

Entre os participantes, 66,7% afirmaram que “algumas vezes” se sentiam afetados pelas críticas vindas dos discentes, 22,2% registraram que “nunca” eram afetados e 11,1% afirmaram que “frequentemente” se afetavam. O docente que afirmou “frequentemente” ser afetado negativamente por críticas de seus alunos demonstrou, de acordo com tudo o que foi pautado em nosso referencial teórico, necessidade de um maior amadurecimento emocional. Já os docentes que afirmaram “nunca” ou “algumas vezes”, apontaram que possuem essa abertura e comunicação entre a emoção e pensamento.

2ª) Posso facilmente entender como os meus alunos se sentem.

Nessa questão, direcionamo-nos a analisar a capacidade de *acolher e apoiar o outro*. O ato de compreender aqui vai muito além do entendimento do que se passa com o discente, mas se enquadra no fato de o docente ter uma postura acolhedora, permitindo que seu discente se manifeste com liberdade, sem medo de julgamento e com espaço de fala, respeitando a particularidade de seu ser.

Os docentes que afirmaram “sempre” possuem essa facilidade de compreensão (33,3%) ou “frequentemente” (55,6%) deram indícios de que na vivência de suas relações possuíam essa capacidade oriunda da EE, já que o olhar atento e compreensivo do outro possui uma forte relação com a compaixão, como tratamos no referencial teórico na discussão de Cassasus (2009), sendo um ponto chave relacionado a essa competência.

Já os participantes que entenderam possuir o oposto dessa característica, que só “algumas vezes” (11,1%) entendiam o que os discentes sentiam, indicaram pouca escuta, reflexão e compaixão, indícios de frágil capacidade de escuta e de acolhimento com o outro.

3ª) Lido muito eficazmente com os problemas dos meus alunos.

Lidar eficazmente com os problemas do outro, em nosso contexto, com os problemas dos alunos, implica mais uma vez na *capacidade*

de acolhimento e de escuta dos docentes. É importante enfatizar que o propósito dessa afirmação não foi de o docente ser o responsável por solucionar os problemas dos seus alunos, mas como ele se portava diante deles, como os acolhia, apoiava-os e continha os seus impulsos emocionais.

Como discutido, vimos que acolher, apoiar e conter-se são características da competência emocional, logo os docentes que afirmaram “sempre” (33,3%) ou “frequentemente” (33,3%) acreditavam compreender seus discentes e, teoricamente, possuíam as características já mencionadas.

Já o oposto dessa situação foi localizado nas respostas “algumas vezes”, correspondentes a 33,3% da amostra. Nesse caso, parece haver pouca consciência emocional do docente, com a falta das três diretrizes acima citadas, uma delicada postura que pode representar uma dificuldade no contato com as emoções do outro, não conseguindo compreender o porquê da ação emocional desse. Não houve respostas para o “nunca”.

4º) Não me importa o que acontece com meus alunos fora da UFPE.

O conteúdo da frase apresentada aborda o oposto da afirmação anterior, pois aqui o docente que afirma “sempre” ou “frequentemente” sinaliza um déficit em sua EE, porque o ato de não olhar atentamente o seu discente de maneira compreensiva está associado à incompetência emocional (CASASSUS, 2009).

Aqui, também foi analisada a capacidade de *acolhimento e de escuta do outro*, pois se importar com que acontece com seus discentes fora “dos muros” do campus acadêmico demonstra um ato de cuidado, empatia e compaixão, mostrando que o lecionar deve ir muito além do puramente racional, implicando em compromisso com a integralidade, com a formação humana, formação essa que, inclusive, abrange valores que os discentes levarão para a vida.

Nesse sentido, os docentes afirmaram que “nunca” (77,8%) ou que só “algumas vezes” (22,2%) “não” se importavam com o que acontecia com seus alunos fora da UFPE, demonstrando uma maior sensibilidade e, conseqüentemente, uma maior postura de EE, pois ocupavam-se das emoções dos seus alunos no ofício da sua profissão. Nenhum dos docentes responderam “sempre” ou “frequentemente”.

5º) Consigo facilmente deixar os meus alunos à vontade

Entendemos que deixar os alunos à vontade significa proporcionar um contexto de ensino e aprendizagem prazeroso, acolhedor, que não seja aversivo, que não gere pressões desnecessárias, representando um forte indício da existência de um ambiente emocional em sala de aula também satisfatório. Como discutimos, um dos fatores necessários a um ambiente emocional favorável é uma boa relação entre o docente e seus discentes. Ou seja, uma relação emocional bem desenvolvida contribuirá para um ambiente emocional na sala de aula também saudável, com ganhos inquestionáveis à evolução dos pares.

Analisamos aqui a *capacidade de acolhimento e de apoio* do docente ao seu discente, já que a atitude de os deixar à vontade é consequência do acolhimento e apoio sinceros, já que todos devem ter assegurado o direito de manifestar, livremente e de maneira saudável, a sua dimensão emocional.

Consequentemente, aqueles docentes que afirmaram “sempre” ou “frequentemente”, fazem-nos acreditar que sua relação com o ambiente de trabalho (sala de aula, alunos, escola) é uma relação agradável e isso deve se refletir nos seus alunos positivamente, criando um ambiente emocional agradável e propício ao aprendizado (CASASSUS, 2009). Mas, nunca é demais lembrar, que essa boa relação do docente com seus alunos é um reflexo positivo de sua relação emocional consigo mesmo, ou seja, de vivenciar uma boa EE.

Dentre os docentes participantes, 77,7% responderam que “frequentemente” deixam seus discentes à vontade no ambiente de aula e 22,2% afirmaram que “sempre” agem dessa forma. Já o oposto a essa afirmação, sugere-nos um ambiente emocional tenso, adverso, tanto para o docente, quanto para seus alunos. Nesse caso, temos um perfil de incompetência emocional, mas, felizmente, dentre os participantes, nenhum registrou essas duas alternativas.

6º) Tornei-me mais insensível em relação às pessoas, desde que comecei este trabalho.

Tornar-se insensível em relação às pessoas após se tornar docente, sugere-nos um comprometimento da esfera emocional do mesmo. Se ele não utilizou as situações vivenciadas em sua profissão

como ferramentas de reflexão e consciência emocional de si e do outro, parece não haver uma EE bem desenvolvida.

Nessa afirmação, analisamos a capacidade de *estar atento ao mundo emocional*, pois, se após estar inserido em uma profissão cuja base é a formação por meio das relações humanas, o docente avalia ter ficado mais insensível diante do outro, podemos supor que não houve a devida atenção às mensagens emocionais advindas destes ‘encontros’.

Como apontado em nossa discussão, tanto no tópico da EE quanto no da IE, as situações enfrentadas cotidianamente desencadeiam reações emocionais, porém o que fazemos com elas vem de nossa EE, ou da falta dela. Conseqüentemente, não desenvolver uma sensibilidade emocional ao conviver com pessoas, indica-nos uma frágil abertura para o desenvolvimento de sua própria vida emocional e, conseqüentemente, da vida emocional do outro.

Assim, aqueles que assinalaram que “sempre” ou “frequentemente” se tornaram mais insensíveis aos outros indicam fragilidade emocional devido à falta de atenção necessária ao mundo emocional, mas, em nossa pesquisa, felizmente nenhum participante assinalou essas alternativas.

Contrários a esse perfil, há os docentes que assinalaram as alternativas “nunca” ou apenas “algumas vezes” correspondendo, respectivamente, a 77,8% e 22,2%. Esses profissionais parecem buscar a EE por meio da consciência de si e do outro, por meio de suas competências emocionais, estando disponíveis e abertos ao mundo emocional.

7ª) Sinto como se minha paciência estivesse chegando ao fim.

A regulação emocional é um tema já tratado (CASASSUS, 2009). Dentro da regulação emocional, vimos que a domesticação das emoções é um ponto que caracteriza uma competência emocional. E a domesticação das emoções inserida na capacidade de *regular de maneira saudável e equilibrada as emoções*.

Ao apresentarmos essa afirmação, queríamos efetivamente analisar essa competência, pois sentir-se “sempre” no limite das situações significa não regular as emoções de forma positiva diante das circunstâncias, ou seja, não há o uso favorável da resposta emocional, como se cada ação se enquadrasse em uma reação espontânea e não refletida, consciente, como demanda a EE.

Diante disso, o docente que afirmou “sempre” ou “frequentemente”, correspondendo a 11,1% para cada registro, indica-nos que sua regulação emocional não está bem alinhada e a capacidade de regulação emocional está fragilizada mediante as situações da vida. Já em relação aos docentes que afirmaram que só “algumas vezes” (55,6%) ou que “nunca” (22,2%) sentiram que a paciência estava chegando ao fim, acreditamos que se tratam de pessoas que possuem uma capacidade de regular as emoções em momentos de esgotamento, buscando respostas equilibradas.

8ª) No meu trabalho, lido com os problemas emocionais com calma.

Nessa afirmação, buscamos analisar a capacidade de *compreender e analisar as informações do mundo emocional*, presentes nas ações cotidianas. Uma competência emocional bem desenvolvida caracteriza alguém que sabe analisar suas respostas emocionais, redirecionando suas emoções em ações positivas que lhe façam bem e lhe proporcionem saúde emocional.

Ao contrário dessa capacidade, temos o docente incompetente emocionalmente, que não lida bem com as informações advindas do mundo circundante, não analisando de maneira consciente e reflexiva suas respostas emocionais, desencadeadas por um EEC.

Os docentes que afirmaram “sempre” (22,2%) ou “frequentemente” (33,3%) lidam com os problemas emocionais com calma, parecem possuir esta capacidade bem desenvolvida, pois lidam com os problemas com “jogo de cintura”, característicos da flexibilidade, redirecionamento de rotas e acolhendo novas direções. Já os docentes que afirmaram “algumas vezes” (33,3%) e “nunca” (11,1%) demonstraram pouco conhecimento de suas emoções, já que não conseguem lidar com calma diante dos dilemas da vida, exaltando-se emocionalmente ou, em alguns momentos, falhando na tentativa de viverem eventos emocionalmente saudáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível observar, as discussões que obtivemos dos dados extraídos foram de uma rica abordagem. Vimos que mesmo não sendo

um tema diretamente tratado e discutido nas aulas dos docentes participantes da pesquisa (pois nenhum deles ensinam a temática EE em suas aulas), a EE é participante das suas práticas e postura pedagógica, fazendo assim uma grande diferença na relação do docente com ele mesmo, com seus alunos e conseqüentemente com todo o ambiente que engloba a aprendizagem.

Vale salientar que apenas o questionário misto não é suficiente para afirmar se de fato as respostas dos docentes participantes são realmente correspondentes com as suas respectivas práticas na realidade, pois, para isso, seria necessário um aprofundamento da pesquisa com outros meios de coleta de dados, com maior espaço de tempo, para um máximo embasamento dessas questões.

Porém, o foco de nossa pesquisa foi analisar nas afirmações dos docentes, o quão importante é na prática profissional o uso saudável do universo emocional, por meio da EE, por meio dos referenciais teóricos utilizados neste trabalho.

Vimos que boa parte dos docentes participantes, aproximadamente 80% deles, afirmaram utilizar da EE nas relações estabelecidas dentro do ambiente de aula e de trabalho, como é possível observar nas questões: **1ª) As críticas dos meus alunos me afetam facilmente;** **2ª) Posso facilmente entender como os meus alunos se sentem;** **4ª) Não me importa o que acontece com meus alunos fora da UFPE;** **5ª) Consigo facilmente deixar os meus alunos à vontade;** **6ª) Tornei-me mais insensível em relação às pessoas, desde que comecei este trabalho e 7ª) Sinto como se minha paciência estivesse chegando ao fim,** as quais possuíram maiores percentuais nas afirmações de cunho positivo por parte dos docentes.

Já as questões: **3ª) Lido muito eficazmente com os problemas dos meus alunos e 8ª) No meu trabalho, lido com os problemas emocionais com calma** tiveram um considerado empate em percentuais das afirmações escolhidas, mostrando que, por mais que nas outras questões as afirmações boa parte dos docentes tenham escolhido afirmações positivas, nessas esses docentes demonstraram uma outra postura, mostrando assim que no processo evolutivo da EE é possível que em alguns momentos haja instabilidades, equívocos e erros, pois, nessa jornada de autoconhecimento, somos passíveis de errar para que por meio do erro possamos aprender.

Portanto, podemos afirmar que a EE e sua discussão é rica e abrangente, que direta ou indiretamente o universo das emoções faz parte da sala de aula, parte da figura do docente e do discente. Estudar as emoções cada vez mais se faz importante e crucial, pois a verdadeira aprendizagem apenas não inclui uma perspectiva conteudista, como também inclui uma postura humana, sensível e emocional, por isso é fundamental a pesquisa sobre a EE e a prática docente.

REFERÊNCIAS

ALZINA, Rafael Bisqueira; GONZÁLES, Juan Carlos Pérez; NAVARRO, Esther García. **Inteligencia emocional en educación**. Madri: Síntesis, 2015. 431 p.

ARAÚJO, João Roberto. **Ensinar a paz: ensaio sobre Educação Emocional e Social**. Ribeirão Preto: Inteligência Relacional, 2013. 216 p.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da Educação Emocional**. Brasília: UNESCO; Liber Livro Editora, 2009. 252 p.

DICIO. **Dicionário on-line de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/emocao/>. Acesso em: 5 mar. 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: EUFRGS, 2009. Disponível em: <http://meiradarocha.jor.br/news/tcc/files/2017/12/Gerhardt-e-Silveira.-M%C3%A9todos-de-Pesquisa-EAD-UFRGS.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995. 375 p.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. 384 p.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa Qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessia**,

[s. l.], v. 2, p. 1-16, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 18 maio 2018.

POSSEBON, Elisa Gonsalves. **O universo das emoções**: uma introdução. João Pessoa: Libellus, 2017. 88 p.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa. 2. ed. Nova Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf. Acesso em: 11 fev. 2021.

TEIXEIRA, Larissa. **Nova Escola**: 66% dos professores já precisaram se afastar por problemas de saúde. 16 ago. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemas-de-saude>. Acesso em: 1 set. 2019.

DESAFIOS À INTEGRAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Tatiana Lira de Freitas
Valquíria Farias Bezerra Barbosa

1. INTRODUÇÃO

A política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) brasileira é fruto de uma construção coletiva protagonizada pela sociedade civil, representada pelos sindicatos e centrais sindicais, associações de classes, conselhos, organizações não governamentais, professores e estudantes, entre outros atores sociais. Foi impulsionada, principalmente, a partir da segunda metade da década de 1990, com a criação do Fórum de EJA do Estado do Rio de Janeiro, em razão da preparação da V Conferência Internacional da Educação de Adultos (V Confinteia), realizada em Hamburgo, na Alemanha. Até então, a EJA no Brasil achava-se relegada às margens das políticas públicas educacionais (MACHADO, 2016; PAIVA, 2009).

Contudo, desde os anos 1950 e 1960, movimentos populares e estudantis de educação empreenderam esforços para a alfabetização de jovens e adultos, com destaque para o “Método Paulo Freire” no Nordeste brasileiro. Esses movimentos desempenharam um importante papel na preparação do caminho em direção à democratização da Educação e à garantia do direito à Educação para a classe trabalhadora, alavancada na década de 1990 (MACHADO, 2016; PAIVA, 2009).

O Parecer nº 11/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, elaborado por Jamil Cury, estabeleceu que a

EJA tivesse como uma de suas finalidades principais a função reparadora da dívida social herdada do período colonial, no qual negros e indígenas escravizados, imigrantes, mulheres e trabalhadores braçais permaneceram excluídos, ou precariamente incluídos, no sistema educacional brasileiro. Consequentemente, foram impedidos de exercer a plena cidadania, embora esses segmentos sociais tenham sido responsáveis por empregar sua força de trabalho na elevação de obras públicas e na produção das riquezas nacionais (BRASIL, 2000).

Em direção à equidade⁷ de oportunidades, a função reparadora da EJA articula a sua função equalizadora que consiste em criar oportunidades para a entrada ou reentrada de jovens e adultos no sistema educacional brasileiro, na intenção de garantir-lhes um lugar no mundo do trabalho, bem como nos espaços sociais, culturais e estéticos. Segundo o mesmo parecer, a presença, ainda que tardia, desses estudantes na escola deve ser considerada como uma reparação corretiva, diante do histórico de exclusão e marginalização que enfrentaram ao longo de sua trajetória, e como superação do caráter compensatório da EJA (BRASIL, 2000).

A função qualificadora da EJA é destacada no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 como “o próprio **sentido** da EJA” (BRASIL, 2000, p. 11, grifo do autor), ante à importante tarefa de qualificar jovens e adultos em caráter permanente. Propõe que seus conhecimentos sejam atualizados por toda a vida, de modo que sejam cidadãos capazes de acompanhar o desenvolvimento econômico, cultural e produtivo da sociedade contemporânea como integrantes e partícipes de tais transformações (BRASIL, 2000).

A EJA configura-se, pois, como uma oportunidade de desenvolvimento onde “adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura” (BRASIL, 2000, p. 10). Assim, pessoas que por motivos diversos abandonaram a escola na idade obrigatória, dos 7 aos 14 anos, ou no ensino médio, dos 15 aos 17 anos, poderão retomar os estudos a qualquer tempo, seja para concluir a

7 A equidade, segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, “é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas” (BRASIL, 2000, p. 10).

escolarização, seja para desenvolver novas habilidades a fim de trilhar novos caminhos formativos e profissionais.

Ainda segundo o mesmo parecer, “a EJA necessita ser pensada como um **modelo pedagógico próprio** a fim de proporcionar práticas pedagógicas que satisfaçam as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos” (BRASIL, 2000, p. 9, grifo do autor), posto que esses estudantes são, em sua maioria, trabalhadores que demandam processos de ensino-aprendizagem e políticas públicas adequadas às suas necessidades formativas.

Nessa direção, a articulação entre a EJA e a EPT, materializada pelo Decreto nº 5.478/2005 e ampliada pelo Decreto nº 5.840/2006, que serão discutidos nos tópicos seguintes, trouxe aos estudantes da EJA novas oportunidades de qualificação e requalificação profissional, no âmbito da Rede Federal de Educação.

Segundo o documento base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA, 2007), o Estado considera ser fundamental que tal política de Educação Profissional e Tecnológica:

[...] seja destinada, com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares, sendo esse o objetivo central desse documento base – uma política educacional para proporcionar o acesso do público da EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. (BRASIL, 2007, p. 33)

O documento base ainda estabelece como perfil discente da EJA:

[...] todos com escolaridade descontínua, não-concluintes com êxito do ensino fundamental, obrigados a abandonar o percurso, ou pelas reiteradas repetências, indicadoras do próprio “fracasso”, ou pelas exigências de compor renda familiar, insuficiente para a sobrevivência, face ao desemprego crescente, à informalidade, a degradação das relações de trabalho e ao decréscimo do número de postos de trabalho. (BRASIL, 2007, p. 18)

Caracteriza-se, portanto, a importância de dispor do PROEJA como uma política pública contínua e efetiva, capaz de proporcionar ao público jovem e adulto impossibilitado de concluir a Educação Básica na idade própria, o retorno ao ambiente escolar, o alcance do êxito educacional e a inclusão no mundo do trabalho.

Para que tal proposição se efetive, faz-se necessário compreender que a Educação Básica articulada à Educação Profissional e Tecnológica se apresenta como oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que promova o sujeito aprendiz numa perspectiva de formação ao longo da vida e ao desenvolvimento de suas amplas capacidades físicas e intelectuais.

Ainda que tenha havido avanços no arcabouço legal e conceitual das políticas de EJA no Brasil, que resultaram na proposta de integração entre a EJA e a EPT, os estudos científicos do campo da Educação têm evidenciado dificuldades na articulação entre essas modalidades e, portanto, o presente estudo propõe-se a investigar o seguinte problema de pesquisa: Quais desafios podem ser identificados nas pesquisas de pós-graduação publicadas na Revista Brasileira de Educação nos últimos 10 anos quanto à articulação da EJA à EPT?

Ante ao exposto, a presente pesquisa tem por objetivo compreender os desafios à integração entre a EJA e a EPT no Brasil. A fim de alcançar esse objetivo, foi realizada uma revisão de literatura que permitiu compreender o que já é conhecido sobre o tema, a partir dos estudos publicados, bem como perceber quais as lacunas existentes que ainda podem ser exploradas por outros pesquisadores da pós-graduação em Educação, na intenção de conhecer com mais detalhes a real situação da EJA integrada à EPT no Brasil e propor soluções que objetivem a melhoria na qualidade da Educação nessa modalidade.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura de abordagem qualitativa. Foram levantadas as produções científicas e acadêmicas relacionadas à EJA integrada à EPT, publicadas na Revista Brasileira de Educação (RBE), pertencente à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre os anos de 2010 e 2020. Foi desenvolvida também uma etapa de pesquisa exploratória da legislação brasileira sobre a EJA a partir da década de 1990.

A escolha da RBE para essa pesquisa de revisão de literatura é justificada pela abordagem de temas relacionados à área da Educação, incluindo-se a EJA e a EPT, com publicações de estudos inéditos resultantes de pesquisas de pós-graduação, o que lhes confere confiabilidade. Ademais, a RBE é uma revista de renome, que circula no meio acadêmico desde 1995, e está vinculada à ANPEd, entidade reconhecidamente comprometida com os avanços de pesquisas no campo da Educação brasileira.

Para levantamento dos artigos publicados na RBE, recorreremos à revista eletrônica⁸ dividida em volumes, com edições quadrimestrais de 2010 a 2012, trimestrais de 2013 a 2017 e anuais a partir de 2018. Após leitura dos resumos dos estudos acessíveis pela base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), foram selecionadas as pesquisas que atenderam à proposta de revisão de literatura aqui empreendida.

Durante o recorte temporal delimitado para o estudo (2010 a 2020), foram publicados 519 artigos, dentre os quais 13 mencionam brevemente e 16 tratam, especificamente, sobre a EJA. A partir da leitura dos resumos desses artigos, identificou-se que dois textos fazem uma breve discussão sobre a articulação entre a EJA e a EPT, materializada pelo PROEJA, e apenas um artigo aborda esse programa como tema central. Esses artigos foram, portanto, incluídos no presente estudo, os quais passaremos a elencar, por meio do Quadro 1 e serão discutidos no tópico seguinte.

A pesquisa exploratória da legislação brasileira sobre a EJA, a partir da década de 1990, será apresentada no tópico 4.

2. DESAFIOS DA ARTICULAÇÃO ENTRE A EJA E A EPT IDENTIFICADOS NOS ESTUDOS PUBLICADOS NA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 2010 A 2020

Os artigos selecionados para composição desta revisão de literatura de autoria de Rummert e Alves (2010) e Algebaile, Rummert e Ventura (2013) resultaram de pesquisas empreendidas no contexto

8 Que pode ser acessada por meio do link: <https://www.anped.org.br/site/rbe>.

dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, com apoio, principalmente, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O artigo de Algebaile, Rummert e Ventura (2013) foi encomendado e apresentado ao Grupo de Trabalho “Trabalho e Educação” na 34ª Reunião Anual da ANPEd.

O trabalho mais recente, publicado em 2020, é de autoria dos pesquisadores Dante Henrique Moura e Ana Lucia Sarmiento Henrique em coautoria com a pesquisadora Rosanna Maria Barros Sá. Esses autores possuem uma vasta produção sobre a EJA integrada à EPT, o Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio e outros temas transversais e correlatos.

Quadro 1 – Publicações na Revista Brasileira de Educação que tratam da articulação entre Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito do PROEJA, entre os anos de 2010 e 2020

Título	Autor	Ano, vol., n.
Jovens e Adultos pouco escolarizados em Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade	RUMMERT, Sônia Maria; ALVES, Nathalia.	2010, vol. 15, n. 45
Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado	RUMMERT, Sônia Maria; ALGEBAIL, Eveline; VENTURA, Jaqueline.	2013, vol. 18, n. 54
O ensino integrado como medida política em prol da justiça social: o caso dos cursos EFA em Portugal e PROEJA no Brasil	SÁ, Rosanna Maria Barros; MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lucia Sarmiento.	2020, vol. 25, s/n.

Fonte: Elaboração do autor, 2020.

No estudo de Rummert e Alves (2010), as autoras utilizaram uma abordagem comparativa entre Brasil e Portugal, na intenção de apreender as particularidades e convergências em relação às dificuldades de escolarização de jovens e adultos, que decorrem de fatores sócio-históricos e da atual posição semiperiférica que os dois países ocupam no cenário hegemônico internacional. Entretanto, as autoras analisam a modalidade EJA e não aprofundam a discussão sobre a articulação entre as modalidades da EJA e da EPT.

Para as autoras, a EJA é compreendida como uma modalidade educacional destinada aos jovens e adultos trabalhadores marcada,

desde o início do século atual, por mudanças constantes quanto à forma de oferta e aos conteúdos, subordinada ao padrão de acumulação flexível que perpetua a condição de subalternidade de ambos os países aos planos econômicos nacionais e ao quadro hegemônico internacional (RUMMERT; ALVES, 2010).

Embora direcionem a análise para o Programa de Inclusão de Jovens (Projovem), no Brasil, e o Programa Novas Oportunidades (PNO), em Portugal, as autoras fazem uma breve menção ao PROEJA por entenderem esse programa “como uma iniciativa que apresenta possibilidades de constituir avanços significativos no âmbito teórico-metodológico da Educação de Jovens e Adultos” (RUMMERT; ALVES, 2010, p. 518). Por outro lado, as pesquisadoras consideram que o PROEJA se assemelha a outras políticas, como as analisadas no estudo, marcadas por seu caráter certificatório e meramente compensatório, que legitimam as desigualdades sociais reforçadas pela privatização do conhecimento e pela divisão social do trabalho.

Rummert e Alves (2010) destacam ainda alguns pontos positivos do PROEJA, como a possibilidade de articulação entre a EJA e a EPT, por meio da forma de oferta integrada, bem como o fato de ser ofertado, preferencialmente, pelos Institutos Federais (IFs), devido à notável qualidade da Educação Profissional e Tecnológica ofertada por essas instituições. Ademais, as autoras entendem como positivas as ações complementares como o ineditismo na formação *lato sensu* de professores para atuar na modalidade e “o fomento a pesquisas específicas visando à análise e ao aperfeiçoamento do programa” (RUMMERT; ALVES, 2010, p. 518).

Contudo, as pesquisadoras tecem algumas críticas ao PROEJA, por estar inscrito “na mesma lógica de multiplicação de ofertas que corrobora a permanência da segmentação e diferenciação de possibilidades de maior ou menor grau de acesso ao conhecimento” (RUMMERT; ALVES, 2010, p. 518). Essa lógica tem se mostrado constante na oferta de Educação para a classe trabalhadora brasileira desde a década de 1990.

O “caráter de naturalização da negação do direito à educação básica como efetivo acesso universal às bases do conhecimento científico e tecnológico” (RUMMERT; ALVES, 2010, p. 518), tem sido materializado pelos problemas estruturais do Ministério da Educação (MEC), quanto à implementação do programa.

A indefinição sobre os recursos destinados propriamente ao PROEJA para garantia de sua continuidade é um dos grandes desafios discutidos pelas autoras, que impactou negativamente na relação matrícula/investimento. Em consequência da baixa oferta de vagas e da pouca divulgação das vagas existentes, ocorreu uma procura maior que a oferta, somada à inadequação de horários para jovens e adultos trabalhadores. Ademais, a formação docente e discente imediatista e pragmática nada tem a ver com a formação integral do sujeito pretendida para o programa (RUMMERT; ALVES, 2010).

Na pesquisa publicada em 2013 por Rummert, Algebaile e Ventura, as autoras adotam o conceito do capital-imperialismo para analisar e explicar a atual conjuntura brasileira “particularmente em suas expressões complexas no âmbito dos processos sociais da educação e da formação humana” (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 718), fortemente subordinada ao capital; e as desigualdades, fragmentações e expropriações, historicamente enfrentadas pela classe trabalhadora.

Em face a essa subordinação às “novas formas de destituição do direito de acesso universal às bases do conhecimento científico e tecnológico” (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 722), a Educação brasileira vem sofrendo, desde 1990, adaptações às exigências internacionais que demandavam, e ainda demandam, a qualificação imediatista da classe trabalhadora objetivando a empregabilidade, a redução dos custos com mão-de-obra e “um *sistema mais flexível de negociação no mercado de trabalho*” (CNI, 2005, p. 63 apud RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 723, grifo do autor).

Nesse sentido, as autoras evidenciam uma nova dualidade educacional caracterizada pela desigualdade nas ofertas educativas, desdobradas em diversos níveis de certificação. Embora garantido o acesso à Educação, é fato que a qualidade pedagógica do ensino ofertado é heterogênea, devido ao percurso formativo fragmentado disponível para a classe trabalhadora em comparação à burguesia (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013).

Essa dualidade faz-se presente também nas diversas formas de oferta disponibilizadas nos diferentes âmbitos governamentais e privados, bem como nos modelos de ensino e modalidades de Educação que, disfarçados de democratização do acesso à Educação, satisfazem a falsa sensação de garantia de direitos e perpetuam o caráter classista da Educação brasileira. Em vista disso, é preciso considerar que “quantidade

e variedade não significam oferta ampla, mas sim pulverizada, desigual, irregular e instável” (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2013, p. 725).

Em seu estudo, Rummert, Algebaile e Ventura (2013) analisam ainda a grande quantidade de programas com perfis formativos variados, instituídos pelos diversos setores governamentais, desde a década de 1990, com diferentes propósitos de formação para diferentes públicos que são, em grande medida, compostos por pessoas menos favorecidas pertencentes à classe trabalhadora. As autoras constataam ainda que, apenas na esfera federal, existem aproximadamente 30 programas instituídos, dentre os quais está o PROEJA que, embora objetive a ampliação da escolarização básica articulada à formação profissional de jovens e adultos, não tem vínculo com renda mínima.

Para além da análise, as pesquisadoras tecem uma crítica à pulverização das políticas educacionais para a EJA por meio de parcerias e adesões fortemente influenciadas por pressões do governo federal, que investe em instituições privadas; e pelas esferas estaduais e municipais, respectivamente, com perfis formativos e padrões organizacionais diversos que caracterizam essa modalidade como “muito mais fragmentada, heterogênea e complexa” (VENTURA, 2008 apud RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2013, p. 729).

No estudo desenvolvido por Sá, Moura e Henrique (2020), os autores também optaram por uma abordagem comparativa sobre o PROEJA, no Brasil, e os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), seu equivalente em Portugal. Os autores consideram que nos estudos comparativos sobre a EJA é preciso que “se mantenha clara a historicidade do objeto estudado” (SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020, p. 5).

Amparados no referencial teórico sociocrítico, os autores argumentam sobre a possibilidade de proporcionar aos estudantes jovens e adultos uma Educação geral integrada à profissionalização, ambas de qualidade, proporcionadas pelo Estado no cumprimento do seu papel para garantia do direito universal à Educação. Desse modo, esses estudantes terão a oportunidade de compor o mundo do trabalho para, coletivamente, produzir a existência e garantir sua subsistência, como forma de atuar no mundo e transformá-lo (SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020).

Contudo, os pesquisadores destacam que tal possibilidade apenas será possível, em ambos os países, a partir da elevação dos programas a políticas públicas perenes, que não estejam subordinadas às ideologias dos diversos governos, à lógica capitalista e ao pensamento neoliberal, de forma que contribuam para o alcance da justiça social e educacional.

Os autores buscam problematizar as agendas políticas educacionais implementadas em Portugal e no Brasil, discutindo suas proximidades e distanciamentos. Não deixam de considerar, portanto, “quer as semelhanças contextualizadas, quer as particularidades históricas” (SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020, p. 6), no sentido de atentar para o contexto sócio-histórico de cada país e de analisar de forma mais precisa e aprofundada as realidades estudadas. A exemplo disso, percebe-se a distinção feita no texto quanto a concepção de integração curricular no Brasil, onde:

[...] considera-se que o ensino integrado é a integração entre a denominada educação geral (ciências, letras e artes) e a formação profissionalizante, desenvolvida em um currículo único na mesma instituição educacional, tendo como referência conceitual a formação integral dos sujeitos. (SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020, p. 16)

De forma diversa, na política educacional portuguesa, a integração curricular considerada no Brasil de total relevância na concretização da articulação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, é compreendida

[...] como sendo a articulação entre as instituições que proporcionam a educação geral básica e aquelas que são responsáveis pela formação profissional no sentido de que os sujeitos transitem entre umas e outras visando integrar os conhecimentos gerais e profissionais de modo que possam alcançar a formação integral. (SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020, p. 16-17)

No que concerne à Pedagogia das competências, em Portugal, tal “corrente político-ideológico-pedagógica conservadora e funcionalista” (BARROS, 2011; LIMA, 1994, 2018 apud SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020, p. 17) é aceita e defendida pelos conservadores. Compõe um grupo minoritário os atores sociais que vão na contramão desse conceito que ocupa, acriticamente, posição de centralidade no processo de formação dos educandos no contexto português.

No Brasil, os pesquisadores do campo da Educação entendem o conceito de Pedagogia das competências como contrário à formação humana integral, que é centrada em uma perspectiva autônoma e

emancipatória. Em contraposição, a Pedagogia das competências está fortemente aliada aos interesses do mercado de trabalho e à empregabilidade, em detrimento dos sujeitos e da sociedade em sua totalidade (SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020).

Os autores apontam ainda algumas características comuns às duas nações como sendo marcadas por avanços históricos, em períodos de governos de centro-esquerda, e retrocessos por descon continuidades ou enfraquecimentos, em períodos de governos de direita, representados por decisões ancoradas nos interesses do mercado de trabalho e das economias nacional e internacional.

Sá, Moura e Henrique (2020) demonstram o caráter ideológico, mercantilista e hegemônico da agenda política para a EJA, que vai de encontro à sua finalidade precípua posto que, de acordo com o documento base do PROEJA para o Ensino Médio (2007):

[...] o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (BRASIL, 2007, p. 13)

Os pesquisadores percebem uma estreita relação de proximidade e distanciamento dos países da centro-periferia mundial quanto à garantia do direito à Educação da população em geral e, mais especificamente, de jovens e adultos. O Brasil é um país no centro da periferia pois, apesar de estar localizado no centro da América Latina, não está situado entre os principais polos do capitalismo mundial. Portugal, por sua vez, situa-se na periferia do centro. Considerando-se que a Europa é um dos principais polos do capitalismo mundial, o país situa-se em uma posição periférica em relação à centralidade econômica europeia. Esse cenário acentua a exclusão social em ambos os países, embora a realidade educacional portuguesa seja melhor que a realidade educacional brasileira (SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020).

Outro ponto em comum entre o PROEJA e os cursos EFA é a preocupação latente nesses programas com a formação geral e profissional

dos educandos, bem como a verticalização dos estudos e suas respectivas certificações. Ambos objetivam a elevação do nível de escolaridade de um público historicamente marginalizado e pouco escolarizado, aos quais foi negado o direito de acesso à escolarização na idade própria (SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020).

Os pesquisadores concluem que, por um lado, os programas estudados abrem espaços e oportunidades em prol da efetiva justiça social, em sentido pleno, amparada no modelo de seguridade social universal quanto aos direitos sociais dos cidadãos. Mas, por outro lado, esses espaços e oportunidades, são constantemente ameaçados pelas decisões governamentais de cunho político-ideológico influenciadas, principalmente, pela política e pelo mercado internacionais. Cabe, portanto, ao conjunto da sociedade civil e política, embora em meio às tensões que lhes são próprias, empenhar-se na luta constante pela garantia de um direito que, em termos legais, é de e para todos, na busca da redução das desigualdades sociais (SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020).

Após a revisão de literatura, constatamos que, nas últimas décadas, muitos desafios permeiam as ofertas de EJA integrada à EPT para a classe trabalhadora, entre os quais destacamos: o despreparo e a desvalorização dos profissionais da Educação para lidar com as especificidades e necessidades dos estudantes da modalidade; a ausência de definições mais claras sobre os recursos de financiamento destinados à EJA, em comparação à demais modalidade de Educação; o caráter ainda compensatório e certificatório das ofertas nas diferentes redes de ensino, em função da formação de mão-de-obra barata e imediata, sob a falsa promessa de empregabilidade; e a subordinação dos programas e políticas educacionais aos planos econômicos nacionais e ao cenário hegemônico internacional.

3. DESAFIOS À INTEGRAÇÃO DA EJA À EPT CARACTERIZADOS NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

A década de 1990 mostrou-se de grande importância para a EJA por ter sido palco de resistências e lutas, intensas e contínuas, que contaram com a participação de vários atores sociais, nacionais e internacionais, na intenção de construir uma Educação emancipatória, unitária e de qualidade.

O engajamento de sujeitos históricos relevantes dos diferentes setores da sociedade, como o segmento público, especialmente no âmbito municipal; as universidades; as organizações não governamentais (ONGs); os sindicatos; o sistema “S”; os educadores e os educandos da EJA; e os organismos internacionais, com destaque para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), foi de fundamental importância para o avanço das pautas de discussões acerca de como a Educação de Jovens e Adultos deveria ser posta em prática pelos organismos governamentais (MACHADO, 2016).

Dessa relação entre diferentes entes da sociedade civil e os formuladores de políticas públicas, com adesão do MEC em 2004, em torno de um objetivo em comum, embora nem sempre consensual, surgiram os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos. Nesse espaço democrático dos Fóruns, as questões concernentes à EJA até hoje demandam habilidade de diálogo, negociação, enfrentamentos de conflitos e disputas de poder no Estado Ampliado (GRAMSCI, 2000 apud MACHADO, 2016; PAIVA, 2009).

Os fóruns de EJA, atualmente presentes em todos os Estados brasileiros, promovem encontros nacionais na intenção de construir a EJA como uma política que “no sentido etimológico, diz respeito à participação do povo nas escolhas necessárias aos assuntos coletivos da cidade e do território” (MACHADO, 2016, p. 441).

Machado (2016) ressalta que a importância da EJA no Brasil e nos demais países emergentes da América Latina vai muito além de apenas escolarizar jovens e adultos trabalhadores, com propostas de ensino aligeiradas e imediatistas porque:

[...] abarca a luta pelo direito de acesso, permanência e conclusão da escolarização com qualidade, em consonância com inúmeras outras lutas: pelos direitos à saúde, ao trabalho, à moradia digna (seja no campo ou nas cidades), à igualdade de gênero, ao respeito às diversidades, dentre tantas outras, que a configuram como educação ao longo de toda a vida e pela construção de uma sociedade que, de fato, seja espaço de vivência e convivência de todas e todos. (MACHADO, 2016, p. 432)

A autora chama atenção para o espaço de luta representado pelo processo de formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, que trouxe à tona o caráter democrático e emancipatório da Educação. Essa dimensão de luta contra-hegemônica corrobora com as contradições que permeiam a EJA (CURY, 2002 apud MACHADO, 2016).

Para Leite (2012), a aprovação de uma LDBEN minimalista deu abertura para que reformas e medidas governamentais como o Decreto nº 2.208/1997, que regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDBEN nº 9.394/1996 para separação entre o Ensino Médio propedêutico e o Ensino Médio técnico, fossem implementadas e atendessem aos anseios da “política neoliberal do *Estado Mínimo*” (LEITE, 2012, p. 48, grifo da autora). Coerente com o que pretendia o governo de Fernando Henrique Cardoso, no poder à época, posto que o Projeto de Lei nº 1603, que objetivava a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional (EP), tramitava no Congresso Nacional em 1996, antes mesmo da aprovação da referida LDBEN (MOURA, 2007).

Em contraponto, a Lei 11.741/2008, que teve por objetivo redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), da EJA e da EPT, representa uma conquista importante para a modalidade de EJA, se levarmos em consideração o fato de que tal articulação nem sempre esteve prevista na legislação educacional brasileira.

De acordo com o Decreto nº 2.208/1997, somente era possível cursar o Ensino Técnico paralelamente ao Ensino Médio na forma de oferta concomitante. O referido decreto previa ainda a possibilidade de cursar o nível técnico após a conclusão do nível médio, na forma de oferta sequencial (NUNES, 2011). Durante sua vigência, o Ensino Médio permaneceu voltado para o ensino propedêutico e acadêmico, objetivando o ingresso dos filhos da elite brasileira no Ensino Superior, e a Educação Profissional manteve seu caráter instrumental de preparação dos filhos da classe trabalhadora para ingresso no mundo do trabalho (MOURA, 2007).

A articulação entre a Educação Básica e a Educação Profissional e Tecnológica foi sendo construída, inicialmente, a partir da promulgação do Decreto nº 5.154/2004, que restabeleceu a integração curricular entre a Educação Profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio, até então separados por força do Decreto nº 2.208, de 1997.

No ano seguinte, o Decreto nº 5.478/2005 instituiu, no âmbito da Rede Federal de Ensino, o PROEJA apenas para o nível médio, justificado no documento base do programa que “o exercício da modalidade EJA no âmbito do nível médio de ensino é ainda incipiente, e sobremaneira na Rede Federal, local privilegiado para o oferecimento da modalidade EJA integrada à educação profissional” (BRASIL, 2007, p. 34). Portanto, a oferta de cursos de formação inicial e continuada integrados à Educação Profissional técnica de nível médio, no âmbito do PROEJA, ficou a cargo dos antigos CEFETs, das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2005).

Em 2006, o Decreto nº 5.840 foi responsável por ampliar a abrangência do programa também para o Ensino Fundamental, ao instituir o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que formalizou a articulação entre as modalidades de EJA e EPT (BRASIL, 2006). Entretanto, as alterações na LDBEN nº 9.394, de 1996, para incorporação do texto do Decreto nº 5.840, só vieram a ser formalizadas a partir da promulgação da Lei 11.741/2008.

O novo decreto possibilitou a oferta de cursos e programas de Formação Inicial e Continuada (FIC) e qualificação profissional a partir do Ensino Fundamental, organizados por eixos tecnológicos distintos e, conseqüentemente, com itinerários e perfis formativos específicos ao seu público-alvo. Foram implantados principalmente em parceria com municípios e instituições penais, sendo denominado, a partir de 2009, de PROEJA FIC (NUNES, 2011; RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2013).

Diante do exposto, embora a mera formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho e os interesses do capital tenham sobressaído em alguns momentos da história da EJA, com o apoio dos diferentes governos, a modalidade tem mantido-se viva e atuante na luta contra-hegemônica por reconhecimento e justiça social em prol da classe trabalhadora. Essa modalidade tem proporcionado a garantia do direito de retornar à escola em busca de formação e oportunidades de inserção nas várias dimensões da sociedade a sujeitos que foram excluídos do sistema educacional por motivos diversos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise dos artigos incluídos no estudo, identificamos o interesse da comunidade acadêmica em estudar as semelhanças e diferenças entre os programas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em Portugal, bem como as particularidades e os desafios que permeiam a educação direcionada à classe trabalhadora, marcada pela negação do direito à escolarização e por uma inclusão excludente, camuflada de democratização de acesso à Educação.

Ao constatarmos que, dos 519 artigos publicados de 2010 a 2020 na RBE, apenas um artigo aprofunda a análise sobre a articulação entre EJA e EPT, podemos concluir que ainda há muito espaço de discussão e pesquisa a ser conquistado, no âmbito dos programas de pós-graduação existentes no Brasil, que possam ir além de breves menções sobre essa modalidade de Educação que é, historicamente, marcada pela luta por espaço na política educacional brasileira.

Por fim, após o desenvolvimento da pesquisa exploratória da legislação brasileira sobre a EJA, a partir da década de 1990, entendemos que embora tenha sido palco de conquistas e resistências, ainda há um árduo caminho a ser percorrido para que a EJA integrada à EPT receba a devida atenção por parte do poder público, de modo a garantir aos estudantes da modalidade uma Educação Profissional e Tecnológica apoiada em políticas públicas contínuas consoantes à concepção de formação humana integral, preconizada em seu documento base.

Entendemos, por conseguinte, ser essencial conhecer a realidade educacional na qual está inserida significativa parcela da sociedade brasileira para, a partir das investigações e constatações realizadas, identificar seus aspectos potencializadores e limitantes. Nessa direção, o objetivo a ser alcançado é o de transformação da realidade educacional em favor dos trabalhadores e trabalhadoras que almejam melhores condições de Educação e trabalho, coerentes com as transformações da sociedade contemporânea. A ampliação das pesquisas sobre a EJA integrada a EPT representará avanços na luta pela garantia de direitos de todos e todas a uma Educação unitária de qualidade em prol do desenvolvimento e da justiça social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art39. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art1. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 9 jun. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. (Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004). Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de Educação Tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. (Revogado pelo Decreto nº 5.840 de 2006). Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm. Acesso em: 27 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base.** Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Educação Profissional Técnica de nível médio/Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 12 maio 2020.

LEITE, Maria Letícia Felicori Tonelli e Teixeira. **PROEJA:** a experiência de um grupo virtual como forma de inserção digital. 2012. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro Interdisciplinar em Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/60938>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MACHADO, Maria Margarida. A Educação de Jovens e Adultos: após 20 vinte anos da lei nº 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**,

Natal, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 17 jul. 2020.

NUNES, Patrícia dos Santos. **Em busca do “tesouro”**: inserção profissional e inclusão digital nas trajetórias de egressos/integralizados de um curso de técnico em informática – PROEJA. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3170>. Acesso em: 7 dez. 2019.

PAIVA, Jane. A construção coletiva da política de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, nov. 2009, p. 59-71. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/216>. Acesso em: 20 set. 2021.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 18, n. 54, p. 717-738, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7mWLQpZwNVfML7wyt6zjQ6R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2020.

RUMMERT, Sonia Maria; ALVES, Natália. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 15, n. 45, p. 511-528, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TNqBCZ9ccV4J85vYKbxZZGk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2020.

SÁ, Rosanna Maria Barros; MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lucia Sarmiento. O ensino integrado como medida política em prol da justiça social: o caso dos cursos EFA em Portugal e do PROEJA no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 25, e250021, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Z6hHTCPTs4WBjM7Tq6pZbnD/>. Acesso em: 9 jun. 2020.

EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM RECIFE-PE

Alessandra Maria dos Santos

1. INTRODUÇÃO

A gênese deste trabalho surgiu das angústias cotidianas de docentes, que ante às inúmeras demandas da profissão ainda necessitam lidar, no ambiente escolar, com determinadas situações permeadas de violências e indisciplinas. Infelizmente, tais situações são muitas vezes naturalizadas e experienciadas pela maioria de professoras e professores. Por inexperiência, ausência de orientações e sobrecarga, estes recorrem a instrumentos autoritários para minimamente tentar controlar e conduzir o processo pedagógico. Aos docentes, são lançadas inúmeras expectativas e responsabilizações diante dos fracassos e da não efetivação dos objetivos propostos. Além dessas exigências, somam-se demandas burocráticas, alinhadas às precárias condições de trabalho. Conciliar essas demandas e necessidades não impede os propósitos educacionais de formação para cidadania e, por isso, é necessário refletir sobre o aperfeiçoamento do saber docente. Assim, a dinamicidade do processo pedagógico requer constantes reflexões.

Atentar às questões que envolvem os conflitos humanos, sobretudo os vivenciados no espaço escolar, proporcionou-nos um olhar para a instituição social que visa garantir proteção e direitos a crianças e adolescentes. Embora voltemos nossa atenção à instituição educacional formal, concentramo-nos a refletir sobre como acontece o processo de formação docente por meio do reconhecimento e respeito à heterogeneidade de sujeitos e à Educação em Direitos Humanos.

Na prática pedagógica, os docentes vivenciam não apenas os processos de ensino e aprendizagem, mas também as tensões sociais. Dentre essas, delinea-se a receptividade de adolescentes que cometeram ato infracional e cumprem medida socioeducativa. Diante disso, alguns questionamentos emergem: Como esses professores se relacionam com esses adolescentes? Quais são as consequências da ausência de preparo da comunidade escolar em acolher esses adolescentes em Liberdade Assistida (LA)? Quais orientações e saberes os docentes, no processo formativo, recebem para aprenderem a conviver, reconhecer a humanidade e oportunizar novos saberes aos discentes, mas especialmente aqueles que cumprem medidas socioeducativas? Quais ações poderiam contribuir para melhoria nessa relação tida, muitas vezes, como conflituosa?

Sob tais questões, propomo-nos analisar os processos de formação docente na área de Pedagogia, na cidade de Recife - Pernambuco, desde a formação inicial até a continuada, em relação à Educação em Direitos Humanos, bem como apresentar o processo de consolidação dos direitos das crianças e adolescentes vinculados à mudança paradigmática na legislação.

Para isso, realizamos, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica sobre os processos de constituição de direitos e políticas públicas voltadas às crianças e aos adolescentes e, em seguida, análise documental do currículo que compõe o processo formativo docente, tanto na esfera inicial quanto continuada. O estudo proposto à análise documental debruçou-se sobre legislações e no currículo institucional de três cursos de formação de professores. Os currículos analisados centraram-se no curso de Pedagogia. Além desses documentos, analisamos a ementa curricular e proposta de formação continuada para Educação de Jovens e Adultos, na cidade de Recife. A justificativa para a escolha da análise da proposta de formação docente para EJA é devido a essa modalidade de ensino acolher a maior parte dos adolescentes em LA. Ressaltamos que, ante ao fato de tratar-se de estudo de cunho qualitativo, buscou-se refletir e interpretar os dados por meio dos aspectos subjetivos.

Num primeiro momento deste estudo, as categorias infância e adolescência foram evidenciadas por intermédio do viés jurídico e social, os quais permitiram não apenas distinguir os processos naturais do desenvolvimento humano, mas o reconhecimento da cidadania,

além da apresentação sócio-histórica dos direitos da criança e adolescente até a consolidação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Em seguida, a análise das políticas públicas, extensivas ao campo educacional, que visam consolidar a cidadania de crianças e adolescentes indistintamente, foram expostas. E, por fim, a atenção volta-se à escola, mais precisamente ao processo formativo do professor e contribuições da Educação em e para os Direitos Humanos.

2. DIREITOS HUMANOS E A CRIANÇA E ADOLESCENTE: PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Os direitos protetivos de crianças e adolescentes constituíram-se por meio das reconfigurações da concepção de infância. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, ao assegurar o direito de todos os membros da família humana, especifica-o a crianças e adolescentes ao garantir proteção e assistência do Estado. No Art. nº 25 da Declaração, menciona-se: “Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio gozarão da mesma proteção social”. A distinção das faixas etárias no processo de desenvolvimento humano colocou a criança num lugar de destaque no seio familiar e proporcionou a construção de vínculos afetivos.

A partir desse marco normativo dos Direitos Humanos, esse público é reconhecido como sujeito de direitos. Contudo, somente 11 anos após a Carta das Nações Unidas, um documento é redigido, especificamente, à proteção dos direitos das crianças. Em 1959, a Declaração Universal dos Direitos da Criança é promulgada. Desse modo, destaca e justifica desde o seu preâmbulo a necessidade de amparo específico à criança: “Considerando que a criança, em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada, antes e depois do nascimento.”

A Convenção de San José da Costa Rica, de 1969, declara em seu Art. nº 19 que: “Toda criança terá direito às medidas de proteção que a sua condição de menor requer, por parte da sua família, da sociedade e do Estado”. Nesse sentido, já difunde a responsabilidade coletiva quanto à garantia dos direitos dos infantes. Já a Regra de Beijing (Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude), declarada em 1985, salienta a cooperação

das nações para promover o bem-estar de crianças, adolescentes e suas famílias, além de garantir pleno desenvolvimento pessoal e social por meio da Educação, a fim de redarguiu-los de comportamentos desviados.

As legislações apresentadas, ainda que instaurassem normas considerando também os expressivos avanços às demais leis, não impunham a obrigatoriedade de aplicabilidade. Porém, é sob os auspícios de transformações sociais, a partir do fim da Guerra Fria, e em âmbito nacional, com o período de redemocratização, a partir da década de 1980, que se traça um novo ordenamento jurídico não apenas ratificando a proteção de crianças e adolescentes, mas promovendo o reconhecimento desses enquanto atores sociais.

Assim, a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, valida ser imprescindível o desenvolvimento pleno da criança no meio social e destaca a importância da família e convivência em comunidade, bem como faz referência à adoção.

Em seu primeiro artigo, a Convenção define a compreensão de criança balizada na faixa etária. Todos com idade inferior a 18 anos são sujeitos dessa legislação, pois se compreende que esses, por estarem em processo de desenvolvimento, necessitam ser amparados pela família, pelo Estado e pela sociedade. Em consonância a essa legislação, no Brasil, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, o qual consolidou um novo paradigma de garantias de direitos à infância e adolescência.

Embora a constituição do Direito, enquanto regulador social, lance suas bases desde a antiguidade romana, a legislação concernente à proteção à infância e adolescência é fruto de recente processo. A própria concepção de infância, doravante do fim do século XIX, do mesmo modo que a legislação protetiva, é recente.

Sendo assim, é pelo advento das lutas sociais da década de 1980, somadas ao processo de democratização, que alcança o auge com a Constituição Cidadã de 1988, quando a proteção e garantia dos direitos dos infantes e adolescentes adquirem nova conotação. O Art. nº 227 promulga que a proteção dos direitos não é competência apenas do Estado, mas da família e sociedade.

A partir do ECA, demarca-se nova fase na política de proteção. Assim, direitos fundamentais são garantidos: direito à vida, à saúde, à convivência familiar e comunitária, bem como atendimento prioritário.

Estabelece ainda a proteção contra qualquer tipo de violência e punição, seja por ação ou omissão. Garante também a liberdade, dignidade e rede jurídica e social de modo a fazer valer a legislação, revelando, desse modo, que a garantia de proteção é dever não apenas do Estado, mas de todos.

É significativa a mudança de paradigma protetivo a crianças e adolescentes por meio do ECA, tendo em vista o abandono da perspectiva assistencialista. O reconhecimento da cidadania proposta no ECA alarga-se de modo a garantir direitos sem distinção. Nesse aspecto, incluem-se adolescentes que, por diversas circunstâncias, cometeram ato infracional. O Estatuto garante a proteção, bem como aponta algumas diretrizes de reparo ou responsabilização ante o ato. Tais direcionamentos legais serviram de embasamento para regulamentação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), o qual rege o cumprimento das medidas destinadas a adolescente que tenha praticado ato infracional.

3. LEI 12.594/12 – SINASE: UM OLHAR ESPECÍFICO AOS ADOLESCENTES INFRATORES

O reconhecimento da cidadania infanto-juvenil oportunizou a construção de ações e políticas públicas que pudessem consolidar o que fora proposto, inicialmente na Constituição de 1988, e ratificado no ECA, em 1990, e no Estatuto da Juventude (2013). Desse modo, a compreensão da imaturidade da criança e do adolescente, salientando-se o processo de desenvolvimento humano, gerou novo olhar também aos adolescentes que cometeram algum ato infracional.

A concepção punitiva-corretiva, atrelada ao Código de Menores de 1979, revela aspectos da sociedade que elegia o controle à liberdade, à punição ao reparo. Esse Código nas disposições preliminares, já no Art. 1º e incisos I e VI, trata sobre assistência, proteção e vigilância a menores de 18 anos de idade, que se encontravam em situação irregular e eram autores de infração penal. Mas a legislação embasada na doutrina de proteção integral, a qual se contrapõe à situação irregular, ressalta o processo de desenvolvimento infanto-juvenil e a necessidade do amparo do Estado, da família e da sociedade. De modo que a legislação protetiva de maneira integral é ampliada e, em 2012, é criada a Lei nº 12.594, instituindo o SINASE. Esse sistema visa regulamentar,

por meio da execução de medidas socioeducativas, o atendimento de adolescentes infratores.

Fruto da luta dos Direitos Humanos a crianças e adolescentes, a consubstanciação do SINASE percorreu extensa trajetória desde 2004. Dois anos depois, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) elabora um documento com orientações acerca da administração e execução das medidas socioeducativas, bem como especificidades quanto aos direcionamentos pedagógicos, detalhamento do cumprimento das medidas socioeducativas, gestão e financiamento do SINASE, além da articulação de políticas públicas nas áreas de Educação, Justiça, Saúde e Assistência Social e envolvimento conjunto de Estados, municípios e União na construção de políticas sociais, planos e programas que visem acolher ao adolescente em conflito com a lei (ALENCAR, 2014).

Embora se reconheça a notoriedade do SINASE, ante ao entendimento do adolescente como cidadão e não como delinquente, ainda há alguns entraves na sua implementação, pois se volta mais a regulamentar as ações institucionais, do que propor diretrizes de como as efetivar em prol do caráter pedagógico. De acordo com Jimenez *et al.* (2012, p. 3), esse é um aspecto a avançar.

A Constituição Federal de 1988 reitera, em consonância às normativas internacionais, a imputabilidade a crianças e adolescentes com idade inferior a 18 anos. Contudo, esse tem sido um dos impedimentos à ampliação dos direitos da criança e dos adolescentes. No senso comum, imputabilidade é sinônimo de impunidade, desconsiderando-se a responsabilização aos que cometem ato infracional, por meio de medidas socioeducativas. Como a própria nomenclatura destaca, é com finalidade de educar, desviando-se do castigar. Por isso, o sistema socioeducativo visa ajustar-se ao embasamento legal da Constituição cidadã de 1988 e ECA, no qual o principal intuito é o pleno desenvolvimento do sujeito para convivência social, sendo assim, como pontuam Veronese e Lima (2009, p. 30) “a intervenção deve ser obrigatoriamente pedagógica e não punitiva.”

Romper com a lógica advinda do Código de Menores e da doutrina da situação irregular - punitiva, repressiva e seletiva – é ainda desafio a ser materializado nas práticas sociais, a fim de instaurar o ideário de acolhimento, reparação do erro e restauração da humanidade dos sujeitos que tenham cometido ato infracional.

Diante do exposto, a rede de atendimento instituída para garantia dos direitos infanto-juvenis compreende a escola como instrumento de política pública que, ante sua relevância, acaba sendo inserida também na política de atendimento. Visando o princípio constitucional da Educação enquanto “direito de todos e dever do Estado e da família [...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, Art. nº 205 da CF/1988, a escola é compreendida como instrumento de cidadania. Reconhece-se, ainda, os avanços sociais tanto quanto a obrigatoriedade e gratuidade da oferta de escolarização, como as políticas de incentivo de acesso à escola e às práticas culturais. Enfatizando, desse modo, que gratuidade e obrigatoriedade do acesso à escola são reivindicações, desde 1932, com o movimento escolanovista. Endossada a luta, por intermédio dos avanços dos direitos de crianças e adolescentes, a instituição escolar assume relevante função na formação social.

No entanto, mesmo com a ampliação da garantia dos direitos, crianças e adolescentes ainda são expostos a muitas violações. Além de sofrerem hostilidades, são também vítimas de outras negligências na sociedade de consumo e, por vezes, acabam sendo impulsionados a algum tipo de ato infracional.

Geralmente, os adolescentes que cometem atos infracionais têm direitos violados; possuem baixa escolaridade e defasagem idade/série; trabalho infantil nas piores formas como aliciamento para o tráfico de drogas; ou envolvidos em atos de violência. Frequentemente, adolescentes que vivenciam a fragilidade de vínculos familiares e, ou, comunitários são mais vulneráveis à pressão para se integrarem a gangues ou a grupos ligados ao tráfico de drogas. (BRASIL, 2016, p. 17)

Ao praticar ato infracional, o adolescente é submetido à sanção que preze pelo caráter educativo e reparador, distanciando-se da concepção punitiva, embora essa esteja presente no imaginário social, impondo, assim, discurso de redução da maioria penal como estratégia para reprimir os altos índices de violência. Dependendo do ato infracional praticado, a Justiça analisará as ações cometidas pelo adolescente e aplicará, caso necessário, medida socioeducativa.

Analisado, por instância Judiciária, o ato infracional do adolescente proporcionalmente à gravidade e capacidade de cumprimento,

conforme Art. nº 112, § 1º do ECA, esse é encaminhado para execução de medida socioeducativa. Nesse processo, a instituição escolar entra em cena a fim de auxiliar na reinserção social e oportunizar o desenvolvimento integral dos adolescentes. Seja dentro de instituições de privação de liberdade ou atendendo à demanda de medidas de cumprimento em meio aberto, a escola apresenta-se como alternativa de resgate da cidadania e concessão de profissionalização.

O acompanhamento do cumprimento da medida é feito por um educador social, vinculado ao Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), e visa intermediar as ações propostas pelo Centro à instituição educacional. Entre as diversas atribuições dos profissionais do órgão, estão acompanhar o progresso desse adolescente no âmbito escolar, além de orientar, bem como sua família, para inserção em programa social e, se necessário, promover matrícula, acompanhar a frequência e aprendizagem na escola, auxiliar quanto à profissionalização e, por fim, prestar relatório, junto à equipe multidisciplinar, para autoridade judiciária.

Todavia, a efetividade do acompanhamento das medidas socioeducativas esbarra-se, muitas vezes, em empecilhos na unidade educacional. A resistência em ofertar vagas a adolescentes que cometeram algum tipo de ato infracional e a ausência de orientação aos profissionais da Educação quanto à acolhida e ao desenvolvimento de ações com esses jovens, como salientam Lima e Haracemiv (2018, p. 7), é “reforço ao processo de exclusão”.

A ausência dessa orientação especializada, sobretudo no âmbito escolar, é um dos obstáculos para a efetividade da medida socioeducativa de Liberdade Assistida. Ao se propor que a escola acolha adolescentes em LA, estabelece-se uma relação entre esses e o espaço educativo, relação essa muitas vezes tida como conflituosa, questionadora e instigadora de reconhecimento social de ambos os sujeitos, como bem pontua Santos (2016). Além disso, há os diversos conflitos nessa acolhida, como o não preparo da instituição para lidar com adolescentes assistidos, o enfrentamento ao preconceito e os fatores estruturais que possam colaborar no processo de “resgate” social desses.

4. ESCOLA E FORMAÇÃO DOCENTE: ESPAÇOS DE EXPANSÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Universalizar o acesso à escolarização básica é a consolidação de um dos fundamentais direitos à infância e adolescência. No entanto, não apenas conceder acesso, mas tornar a escola espaço de promoção de cidadania, dar-se a amplitude dessa garantia. É nessa compreensão da escola enquanto espaço de formação social, que em 2003, por intermédio da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, a instituição de educação formal recebe a incumbência de educar também para os Direitos Humanos por meio das diretrizes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2018).

A relevância é ante a formação cidadã, embasada no respeito, na extinção da desigualdade e injustiça. A ausência dessa temática, na esfera educacional, ocasiona como consequência o enfraquecimento de ações de reconhecimento e valorização do humano nos processos de interação social. Segundo o PNEDH (2003, p. 7), educar para os Direitos Humanos é:

[...] fomentar processos de educação formal e não-formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas.

Nesse entendimento, o PNEDH apresenta quais são suas vertentes e seus objetivos: promover uma Educação democrática, diversa e inclusiva. Diante disso, os objetivos e as propostas deste Plano de Educação devem fazer parte do cotidiano da Educação formal e não formal e, entre os princípios norteadores da Educação Básica, estão o desenvolvimento da cultura e Educação dos Direitos Humanos, objetivos e práticas escolares consonantes a tais valores. Além disso, a garantia da cidadania por intermédio da estruturação da diversidade cultural e ambiental, bem como direcionamento do currículo, formação inicial e continuada dos profissionais de educação, avaliação, instrumentos didático-pedagógicos e formas de gestão a partir da Educação em Direitos Humanos.

Porém, concernente ao aspecto formativo inicial e contínuo dos profissionais da Educação, em especial no caso dos docentes da rede

municipal de ensino da cidade de Recife, cabe pontuar o quanto a lacuna formativa, nessa área, impõe-se como barreira à ampliação de saberes que ressaltam a valorização das relações humanizadas. Dada a complexidade das relações humanas, é importante no processo formativo dos docentes evidenciar o caráter humanitário.

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam integrante de sua “consciência prática”. (TARDIF, 2012, p. 14)

Esse processo de construção do saber docente, segundo Tardif (2012), não se dá apenas na formação inicial, mas de modo contínuo, relacionando-se, dessa maneira, aos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Miguel Arroyo (2000) destaca que esse processo se equipara ao da construção de um artífice em seu ofício. Produzido pela historicidade e interações humanas. A arte de educar não se consolida num presente, num momento estanque, mas é fruto de construção social.

O que importa é através dessa expressão – ofício de mestre – e do passado que carrega entender-nos como continuadores de um saber-fazer enraizado no passado, em uma história. Fazemos parte dessa história. Vamos nessa estrada acompanhados por muitos mestres das artes de educar. (ARROYO, 2000, p. 24)

Sendo consequência de processos interativos, o ofício do fazer-saber-ser docente reflete elementos das práticas sociais, mas também algumas problemáticas. O conflito de realidades entre docentes e discentes é permeado por experiências distintas. Sobretudo, para os que vivenciam desigualdades, vulnerabilidades e violências. Além disso, o próprio docente carrega, em sua experiência de vida, memórias do ambiente escolar muito distintas da encontrada quando se torna professor. Os alunos, a infância e adolescência são outros. Para Arroyo (2004, p. 10), tais mudanças geram “quebras de imagens”, fragmentação

das expectativas e do imaginário e acrescenta: “Aí as tensões assumem um caráter mais radical: quando as imagens dos educandos se quebram, que acontecerá com nossas imagens docentes?”.

Um modelo educativo fundado em acúmulo de saber e poder constitui relações pautadas sob hierarquias e controle social, relações tidas como respeitadas, mas que refletem a condição dominante-dominado. Espera-se do professor que esse conduza satisfatoriamente os procedimentos de ensino e aprendizagem. Isso é, o professor terá seu valor mensurado por meio da relação com os alunos, o famoso “domínio de sala”. Caso não consiga, sua frustração será notória, sua competência questionada e seus objetivos inalcançáveis.

5. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM DIREITOS HUMANOS NO MUNICÍPIO DE RECIFE

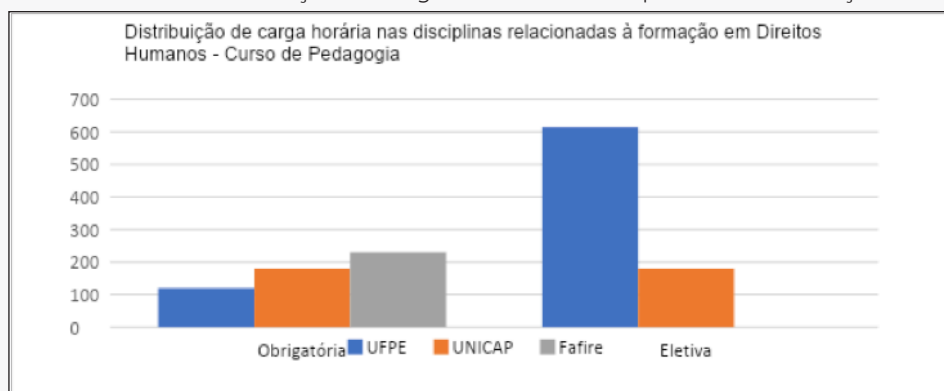
A fim de aprofundar a discussão dos processos formativos docentes, em relação aos Direitos Humanos, foi que traçamos esta análise. Na formação docente, deve sobressair a diversidade humana, bem como o diálogo, a compreensão de expectativas e realidades. Desse modo, cabe frisar este aspecto, no PNEDH, concernente às ações programadas: promover a inserção da Educação em Direitos Humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) da Educação, nas redes de ensino e nas unidades de internação e atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, incluindo, dentre outros(as), docentes, não docentes, gestores(as) e leigos(as) (PNEDH, 2018, p. 20).

Contudo, ao analisarmos os saberes disciplinares e curriculares ofertados por três grandes instituições de formação docente, em Recife-PE, em relação ao curso de Pedagogia, percebe-se a tímida atenção à formação em Educação e Direitos Humanos proposta pelo PNEDH. Recomenda-se que não apenas os cursos de formação docente, mas também os cursos de Ensino Superior, ofertem disciplinas relacionadas à temática dos Direitos Humanos. A abordagem dos Direitos Humanos no Ensino Superior visa a construção de conhecimentos comprometidos na valorização do humano, reconhecimento da diversidade e engajamento na promoção da democracia e no processo formativo docente, “oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão

com foco na educação em direitos humanos, na formação inicial dos profissionais de educação e de outras áreas”, conforme PNEDH (2018, p. 16). Percebe-se que a temática dos Direitos Humanos não se restringe aos cursos de licenciatura, porém, a esses recaem maior ênfase.

A seguir, consta o Gráfico 1 que apresenta a distribuição de carga horária, relacionada aos Direitos Humanos, nos cursos de Pedagogia das três maiores e mais tradicionais instituições de formação docente, em Recife: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Campus Recife, Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e Faculdade Frassinetti do Recife (Fafire).

Gráfico 1 - Distribuição de carga horária das disciplinas nas instituições

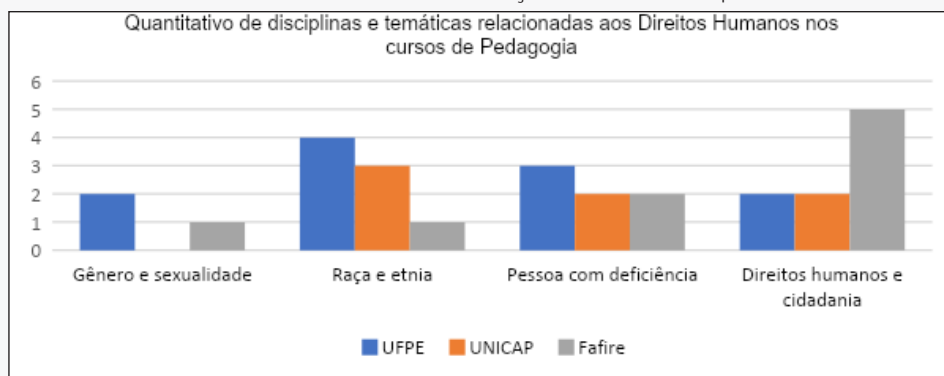


Fonte: Elaboração do autor a parti das Matrizes curriculares dos cursos, disponíveis na internet (2021).

Embora o gráfico apresente a UFPE com a maior carga horária na formação docente, incluindo as disciplinas obrigatórias e eletivas, cabe ressaltar que apenas 120 horas são reservadas à obrigatoriedade. As demais 615 horas são optativas. A UNICAP distribui equitativamente a carga horária entre as disciplinas obrigatórias e eletivas. Já a Fafire, embora não ofereça disciplinas eletivas na área, reserva 230 horas da formação para temáticas pertinentes aos Direitos Humanos. Cabe enfatizar, inclusive, que uma disciplina de 80h/a é por meio da Educação a Distância (EaD). Ao realizarmos a análise da carga destinada à formação em Direitos Humanos, percebemos a limitação dessa temática na distribuição curricular. Desse modo, apenas 3,85% é destinada à formação específica em Direitos Humanos na UFPE; na UNICAP, 5,62%; e na Fafire, 6,85%.

Em relação às temáticas das disciplinas, essas dividem-se nas discussões acerca de Gênero e Sexualidade (incluindo-se, nesse aspecto, identidade de gênero e orientação sexual), Raça e Etnia, Pessoas com Deficiência e Direitos Humanos e Cidadania (inserindo-se também violações dos Direitos Humanos e Educação Ambiental), conforme consta no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Quantitativo de disciplinas com temáticas relacionadas aos Direitos Humanos nas instituições de Ensino Superior



Fonte: Elaboração do autor a partir das Matrizes curriculares dos cursos, disponíveis na internet (2021).

A complementaridade da formação em relação aos Direitos Humanos recai ao estudante de graduação, que pode optar por tais conhecimentos durante sua formação por meio de disciplinas eletivas ou, ao término do curso, na participação de eventos científicos, ou até mesmo em leituras e cursos complementares.

No entanto, sabemos que reservar carga horária, ainda que mínima no currículo docente, não garante a efetivação da aprendizagem, o que de acordo com Candau e Sacavino (2013, p. 63), as propostas curriculares, teóricas e metodológicas relacionadas à Educação e Direitos Humanos necessitam problematizar estruturas de desigualdades e injustiças sociais, tendo como principais objetivos formar “sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos na nossa sociedade”.

Percebe-se, mediante os dados apresentados no Gráfico 2, que quase todas as temáticas relacionadas aos Direitos Humanos são contempladas nas matrizes curriculares, ainda que em disciplinas optativas.

A UFPE reserva quatro disciplinas a serem discutidas temáticas sobre Raça e Etnia, contudo, todas são eletivas, bem como as relacionadas a Gênero e Sexualidade, e Direitos Humanos e Cidadania. Apenas duas disciplinas, as quais abordam a temática da Educação inclusiva, merecem destaque no currículo ante sua obrigatoriedade.

Já a UNICAP, reserva a mesma carga horária obrigatória em relação às temáticas de inclusão e cidadania. Discussões envolvendo questões étnico-racial são reservadas às disciplinas eletivas. Destaca-se que na matriz curricular não há nenhuma disciplina relativa à Gênero e Sexualidade.

Embora a Fafire destine a menor carga horária formativa em relação aos Direitos Humanos, é importante destacar que todas as temáticas são contempladas em disciplinas obrigatórias. Logo, o futuro docente consegue permear por diversas discussões relacionadas à área dos Direitos Humanos, mesmo que de maneira incipiente.

Concernente à formação de professores para/em Direitos Humanos, podemos constatar que ainda é recente e, num certo sentido, tímida a introdução dessa temática ao conteúdo formativo dos docentes em geral. Isso se deve ao fato de serem poucos os sistemas de ensino, os centros de formação de educadores e de organizações que trabalham nessa perspectiva (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 245).

A relevância de propor discussões relacionadas à temática dos Direitos Humanos no processo formativo de docentes visa conceder subsídios teóricos e metodológicos para lidar com o humano e suas complexidades interativas. Porém, propor apenas disciplinas na formação inicial não consegue dar conta do processo formativo do docente, nem que esse consiga solucionar todas as situações com o arcabouço teórico apresentado. A prática docente deve estar fundamentada numa Educação que reconheça e valorize o humano, bem como utilizar de artifícios pedagógicos para sua consolidação. Para isso, desde sua formação profissional, deve-se imbricar no currículo os Direitos Humanos, como bem destacam Fernandes e Paludeto (2010, p. 246) “para uma prática em direitos humanos, não se faz necessário que se introduza uma disciplina específica, mas que se entenda o currículo ora como interdisciplinar, ora como transversal”.

A formação inicial não encerra o processo formativo docente. Esse é apenas um subsídio a ser desenvolvido e construído na prática. Por isso, tão importante quanto, é a formação continuada. No entanto,

infelizmente, essas centram-se nas questões metodológicas do ensino e outras questões que permeiam a aprendizagem. E temáticas como as relacionadas aos Direitos Humanos não encontram lugar.

Na estrutura pedagógica da Rede Municipal de Recife, em relação à EJA, que está organizada em duas fases, compreendem-se cinco módulos. A primeira fase, correspondente aos Anos Iniciais, engloba os módulos I, II e III. Já a segunda fase, concernente aos Anos Finais, os dois últimos módulos: IV e V.

Desse modo, ao verificarmos a proposta de planejamento das formações continuadas, no ano 2019, aos professores da Rede Municipal de Recife, especificamente aos atuantes na EJA, verificamos que se sobressaíram os aspectos metodológicos do ensino. Contudo, em relação à fase I (relativa às séries iniciais do Ensino Fundamental), buscou-se relacionar formações sob a temática da ludicidade com questões étnico-racial. Já na fase II (referente às séries finais), ainda que se abordasse também a temática ludicidade, esta não fora planejada sob o viés da transdisciplinaridade.

Destaca-se ainda que a Política de Ensino de Recife, relacionada à Educação de Jovens e Adultos, inclui tanto a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade de algumas temáticas relacionadas aos Direitos Humanos como Relações Étnico-Raciais, Relações de Gênero e Sexualidade, bem como Educação Ambiental. Contudo, percebe-se a ausência de discussões relacionadas aos Direitos Humanos quanto à promoção de cidadania e Educação para o “Tortura Nunca Mais”, movimento que reforça a memória para o não esquecimento de violações de direitos de Direitos Humanos impetradas por torturas e genocídios no período ditatorial, das décadas de 1960 a 1980.

Nesse sentido, transfere-se ao docente a responsabilidade de complementar as lacunas formativas sobre os Direitos Humanos. Quando esse não consegue, é inserido num sistema que reproduz ações que não dialogam com a realidade, nem com o sujeito. Além disso, essa prática pedagógica deve estar inserida na perspectiva educacional da escola, por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual direciona ações planejadas coletivamente e que interferem tanto no sentido político quanto pedagógico, mas também orientam quanto às intencionalidades metodológicas, curriculares e avaliativas.

Por isso, enfatizamos a relevância da construção dos saberes docentes a fim de aprender a conduzir diversas situações em sala

de aula, dentre essas a acolhida de estudantes em cumprimento de medida socioeducativa. Cotidianamente, professores enfrentam a violência escolar e utilizam suas estratégias para não sucumbir na desilusão e desafetos da profissão. Esses saberes, produzidos na prática rotineira, não são disseminados, não são sistematizados e publicizados como forma de servir como aporte formativo a outros docentes. É nessa perspectiva que pautamos reflexão e, quem sabe, contribuição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou *a priori* analisar os processos formativos de docentes da Rede Municipal de Ensino de Recife, sob o viés da Educação em Direitos Humanos. Para isso, apresentamos a historicidade de constituição dos direitos da infância e adolescência e como esses são refletidos no campo educacional. Partimos da premissa de que a garantia dos direitos fundamentais às crianças e aos adolescentes se coadunam ao reconhecimento da cidadania desses. À medida que esse público foi reconhecido como cidadão, direitos e políticas públicas foram pautados para garantia de sua humanidade.

A escola, enquanto lócus da formação humana, é também espaço de garantia de direitos e expansão dos Direitos Humanos. Tais ações são consubstanciadas por meio da prática docente. No entanto, quando no processo formativo fica a lacuna em relação a algum conhecimento, nesse caso relacionado aos Direitos Humanos, o docente, muitas vezes, não sabe como agir nas situações conflitantes entre realidades, sujeitos e expectativas rompidas. A ausência de dialogicidade entre as proposições pedagógicas da escola e as demandas, como de adolescentes infratores, impõe à escola revisar sua função social que é também promoção e resgate da cidadania, especialmente, a adolescentes que cumprem medidas socioeducativas.

Desse modo, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos ainda não encontrou espaço de concretização no campo educacional e um dos aspectos apontados neste estudo é o processo formativo docente. Por isso, o currículo formativo do docente deve atentar às mudanças sociais e adequar-se à humanidade tão requerida no âmbito escolar. Para isso, as instituições de formação inicial devem dialogar com as demandas que emergem cotidianamente no fazer docente. Percebemos que as instituições aqui mencionadas secundarizam a

formação em Direitos Humanos, deixando não apenas um vácuo no processo formativo, mas a oportunidade de fomentar processos de diálogo, acolhida e conhecimento de aspectos teórico-metodológicos, a fim de saber como lidar com processos conflitantes, pertinentes às relações humanas, de modo conciliador.

Percebe-se que a ausência da temática Educação e Direitos Humanos no processo formativo docente implica na prática pedagógica. Além disso, recai aos docentes a responsabilização de tentarem sanar as dificuldades quanto aos conflitos no âmbito escolar, mesmo sem terem formação que possibilite lidar com tais situações de modo mais humanizado. Por isso, o intuito de refletir sobre a formação de professores relacionada aos Direitos Humanos, desde o momento inicial e sua continuidade. De modo que, por meio de saberes construídos, esses tenham condições de reverberar em suas práticas a essência da Educação em e para os Direitos Humanos, delineada em: igualdade, respeito às diferenças, valorização do humano, defesa da vida e extinção de ações violentas.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Vitor. Considerações acerca da lei do SINASE. *In*: PAIVA, Ilana Lemos de; SOUZA, Candida; RODRIGUES, Daniela Bezerra (org.). **Justiça juvenil: teoria e prática no sistema socioeducativo**. Natal: EDUFRN, 2014. p. 49-58.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel. **Ofício do mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério de Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2007.

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

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992**. Promulga a Organização dos Estados Americanos, Convenção Americana de Direitos Humanos (“Pacto de San José de Costa Rica”), 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. **Diário Oficial da União República Federativa do Brasil**: Brasília, DF, 19 jan. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União República Federativa**

do Brasil: Brasília, DF, 6 ago. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. **Caderno de orientações técnicas:** serviço de medidas socioeducativas em meio aberto. Brasília: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2016. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/caderno_MSE_0712.pdf. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: SEDH; MEC; MJ; UNESCO, 2003. Disponível em: <http://new.netica.org.br/prevencao/cartilha/plano-educdh.pdf>. Acesso em: 18 mar.2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: SEDH; MEC; MJ; UNESCO, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 30, n. 81, p. 233-249, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n81/a08v3081.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

JIMENEZ, Luciene *et al.* Significados da nova lei do SINASE no sistema socioeducativo. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, [s. l.], n. 6, p. 1-18, 2012. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/adolescencia/article/view/184>. Acesso em: 18 fev. 2020.

LIMA, Francisca Vieira; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. Políticas públicas voltada para os/as adolescentes em conflito com a lei na EJA: acesso garantido x permanência comprometida. *In:* COLBEDUCA, 4.;

CIEE, 2., 2018. **Anais** [...]. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/viewFile/11342/8303>. Acesso em: 14 mar. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 17 fev. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução nº 40/33, de 29 de novembro de 1985**. Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil – Regras de Beijing (1985). Disponível em: <https://www.social.go.gov.br/files/institucional/Sinase-RegrasdeBeijing.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2020.

SANTOS, Eliana Cristina dos. **O lugar da escola para os adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto: expressões de direitos, de resistências e de re-conhecimentos**. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Estudos Aplicados, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VERONESE, Josiane Rose Petry; LIMA, Fernanda da Silva. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase): breves considerações. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 29-46, 2009. Disponível em: <https://seer.pgsskroton.com/adolescencia/article/view/185>. Acesso em: 15 fev. 2020.

DESVALORIZAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM COMUNICAÇÕES DE PROFESSORES NO FACEBOOK

Thaiz Reis Albuquerque de Castro

1. INTRODUÇÃO

Na atualidade, a profissão docente tem sido frequentemente tomada como objeto de investigação científica sob diversas perspectivas. Sacristán (1995) dialoga que o trabalho docente é uma prática social, não apenas porque se concretiza nas interações entre docentes e discentes, mas também porque os mesmos refletem a cultura e os contextos sociais aos quais pertencem. Desse modo, os professores, enquanto grupo social, possuem um determinado status que sofre variações de acordo com os contextos e as sociedades em que atuam.

Balinhas *et al.* (2013) problematizam que o ser professor e o ensinar são atividades à primeira vista valorizadas socialmente, consideradas fundamentais. Porém, observa-se uma valorização atrelada à representação do professor que carrega sob os ombros a responsabilidade moral de civilizar a sociedade, esperando dele devoção, voluntarismo e renúncia para ser um soldado ou salvador. E quando as coisas não vão bem nos âmbitos da Educação, costuma-se atribuir aos professores apatia, despreparo, ineficiência, desinteresse ou mesmo falta de civismo, que culmina em seu desprestígio sob o olhar da sociedade.

De acordo com Detomini e Mariotini (2017), ao longo da história, a profissão docente e o ensino passaram por mudanças, porém nem sempre trouxeram qualidade e melhoria para o processo educacional.

Nas discussões atuais sobre a Educação, a desvalorização social da profissão docente apresenta-se em destaque. Os baixos salários, a falta de recursos, a dificuldade em auxiliar um aluno com dificuldades no aprendizado, a imposição de métodos e materiais a serem seguidos, a indisciplina dos alunos, a intimidação diante dos pais e a falta de autonomia profissional são fatores que contribuem para o descaso com a autoridade do professor.

Diante disso, o recente cenário da Educação vem sendo adaptado pela conjuntura de isolamento social fomentado pela pandemia da COVID-19. Desse modo, o exercício da docência, mediado por meio das tecnologias digitais, tem sido induzido como alternativa às formas tradicionais do trabalho docente. De acordo com Oliveira e Mill (2020), essa nova estrutura evidencia questões quanto à precarização das condições de trabalho e o desgaste emocional do professor nesses tempos de cultura digital, em que se configuram processos laborais marcados pela intensa mediação tecnológica.

Entretanto, se por um lado a onipresença das tecnologias digitais consegue agravar as condições do trabalho docente, por outro lado, também se configuram como espaços por meio dos quais os professores constroem redes de apoio, resistência e desabafo junto aos seus pares. Com a sofisticação das tecnologias digitais, as redes sociais da *internet* estão mais presentes, configurando-se como espaços de interação de variados grupos sociais, incluindo os professores.

A comunicação nessas redes sociais possibilita que os indivíduos e seus grupos se relacionem espontaneamente, proporcionando uma troca de experiências, de tal modo que se tornam veículos para construção e compartilhamento de representações sociais. Autores como Alves-Mazzotti e Campos (2011) destacam que a cultura das redes, a cibercultura, reproduz as dinâmicas culturais do mundo real por meio do compartilhamento e apropriação dos bens simbólicos dos diversos grupos, incluindo as representações da classe docente.

As redes sociais não se encontram desconectadas dos outros contextos, pelo contrário, envolvem-se com vários domínios da interação social. Assim, permitem que o indivíduo elabore suas experiências, seu posicionamento diante das informações, vivências e práticas sociais. Nelas, os professores podem agrupar-se com seus colegas de modo a sentirem-se à vontade para desabafar sobre os desafios do trabalho docente (GUSMÃO, 2013).

Diante do exposto, ressaltamos que o presente artigo é um recorte de uma pesquisa⁹ de mestrado em Educação que teve como objetivo geral analisar as representações sociais da profissão docente em comunicações de professores nas páginas da rede social *Facebook*. Neste texto, abordaremos os elementos dessas representações sociais que aludem ao sentimento de desvalorização social e perda da autoridade profissional do professor.

Tomamos como aporte teórico-metodológico a abordagem original da Teoria das Representações Sociais (TRS), elaborada por Sérgio Moscovici. As representações sociais são uma série de proposições que permitem classificar coisas ou pessoas, descrever seu caráter, explicar seus sentimentos e ações, e assim por diante. “Aparecem como uma rede de ideias, metáforas e imagens, amarradas de forma mais ou menos frouxa e, portanto, mais móveis e fluidas que teorias” (ARRUDA, 2011, p. 348).

De acordo com Silva (2007), as representações sociais são produtos dos movimentos sociais, construídos coletivamente e nas interações sociais, com valores e ideias que circulam na sociedade. Dessa forma, consideramos que a TRS é adequada para um estudo das comunicações em redes sociais, afinal os processos de comunicação são considerados essenciais para os estudos de representações, pois elas são “formadas, mantidas e mudadas na/por meio da linguagem e da comunicação e, da mesma forma, o uso de palavras e atributos ligados aos sentidos transforma as representações sociais” (MARKOVÁ, 2017, p. 363).

Os processos geradores de uma representação social são denominados objetivação e ancoragem. De acordo com Galli (2014), o processo de objetivação dota de realidade um conceito não familiar, ou seja, o que residia em um universo distante parece-nos agora físico, acessível, ao alcance da mão. Dessa forma, tem a propriedade de tornar concreto o abstrato, de materializar algo. Por sua vez, ancorar significa classificar e atribuir um nome e, sendo assim, o processo permite transferir algo estranho de um espaço externo ao nosso sistema de categorias para dentro dele e colocá-lo em confronto com o paradigma da categoria que acreditamos ser a mais adequada. A classificação e a denominação são condições essenciais para a representação.

9 A pesquisa contou com o financiamento do CNPq.

Moscovici (2012) destaca que as representações sociais são expressivas, pois demarcam a identidade dos grupos, orientam a formação de estereótipos referentes a outros grupos e indicam a posição social de cada um deles por meio dos significados que carregam. As representações também são prescritivas, pois permitem a leitura das situações, indicando aspectos relevantes e orientando o julgamento e a decisão sobre as ações desejáveis, prescrevendo as condutas adequadas, aceitas ou intoleráveis dos sujeitos e grupos sociais.

Dessa forma, consideramos que a análise das representações sociais de professores nas redes sociais se faz relevante, pois os usos que fazemos das redes sociais podem revelar muito sobre o modo como os indivíduos e grupos compreendem o mundo e posicionam-se. Sendo assim, podemos apreender como os docentes concebem o ser professor, fatores que influenciam um bom desempenho do seu trabalho, vínculos que mantém com suas práticas, a identidade enquanto grupo social e as expectativas sobre o futuro da profissão.

2. METODOLOGIA

Adotamos a abordagem qualitativa por ser pertinente estudar representações sociais nessa perspectiva, pois elas envolvem valores, ideias construídas por meio das relações e comunicações sociais. Essa abordagem proporciona uma compreensão de um grupo social, nesse caso, os professores, e preocupa-se em dar um enfoque maior na interpretação do objeto, nesse caso, as representações sociais do desgaste e desmotivação docente (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Quanto ao procedimento, de acordo com Ludke e André (1986), a pesquisa caracteriza-se como documental. As publicações na rede social *Facebook* configuram-se como registros que oferecem informações em prol da compreensão de fatos e relações, ou seja, possibilitam o conhecimento de situações vivenciadas pelos professores que revelam aspectos da experiência desse grupo social.

A escolha do *Facebook* deu-se sob os critérios de ser a maior rede social do mundo, ter ampla adesão de brasileiros e possuir recursos sofisticados de interação por meio das reações *curtir*, *comentar* e *compartilhar* que promovem uma comunicação simples e espontânea entre usuários que sinalizam uma ampla visualização e identificação com as publicações (BEILING, 2019; PATEL, 2016).

Com base em Recuero (2014), consideramos que o *curtir* seria uma forma discreta dos professores manifestarem identificação com seu conteúdo, darem visibilidade à publicação ou expressarem apoio aos colegas de profissão. Por sua vez, ao *compartilhar* as imagens, os professores reforçam seus posicionamentos e valores que atribuem à representação veiculada nas páginas, dão mais ênfase e visibilidade e legitimam as representações do grupo social. E o *comentar* apresenta uma comunicação mais explícita e serve para dar voz aos professores comentadores e representatividade aos professores que se reservam a curtir.

Sendo assim, a pesquisa levantou um corpus, no total, de 24 publicações que apresentam representações sociais relacionadas ao cotidiano da profissão docente. O levantamento das publicações foi feito partindo das publicações mais recentes para as mais antigas, de modo a obtermos um acervo atualizado. As publicações caracterizam-se sob o formato de imagens, postadas em páginas¹⁰ frequentadas por professores na rede social *Facebook* e também os comentários referentes às mesmas publicações.

Apesar das publicações possuírem um amplo número de comentários, selecionamos para análise apenas aqueles que expressavam as atitudes dos professores frente às representações evocadas nas imagens, desconsiderando aqueles comentários que se resumiam a emojis¹¹, risadas ou marcação de colegas usuários da rede. Os comentários selecionados, assim como as imagens, foram analisados de acordo com a técnica da análise de conteúdo temática, segundo Bardin (2016).

Novamente, ressaltamos que, dentro dos limites do presente texto, apresentaremos, a seguir, um recorte do *corpus* correspondente a uma subcategoria do trabalho original, que apresentou representações

10 Na pesquisa que originou este artigo, analisamos, ao todo, cinco páginas considerando o critério de apresentarem títulos variados e relacionados ao ser professor, de modo a não nos limitarmos às páginas que apresentassem apenas títulos negativos ou jocosos. Assim, foram selecionadas as seguintes páginas (documentos) para análise: *Profissão Professor*, *Profissão=Professora*, *Professor por Vocação*, *Pedagogia por Amor* e *Professores Sofredores*.

11 Autores como Fernandes (2019) definem os emojis como ícones em formato de carinhas usados nas redes sociais para simbolizar expressões.

sociais que evocam os sentimentos de desvalorização e desprestígio social do trabalho docente. Desse modo, no tópico seguinte, tratamos de duas publicações, provenientes das páginas¹² *Professor por Vocação* e *Profissão=Professora*.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observamos que as publicações do *Facebook*, no geral, caracterizam-se por não possuírem autoria própria. Algumas vezes, são os administradores de uma página que criam a publicação ou, às vezes, são os seguidores da página que enviam aos administradores uma sugestão de publicação; ou, ainda, uma página compartilha conteúdo de outra página, dessa ou de outra rede social, criando uma teia colaborativa entre elas, construindo o que Brisolara (2013) chama de autoria coletiva ou colaborativa, na qual é quase impossível rastrear a matriz de uma publicação.

A comunicação entre professores se dá de maneira simples e espontânea, pois não há obrigatoriedade de interação exigida no *Facebook*. A interação acontece porque os docentes de alguma forma identificam-se com a publicação, curtem, compartilham e manifestam sua opinião, depoimento e desabafo na sessão de comentários.

Abaixo, apresentamos as duas figuras, caracterizadas como uma imagem de tirinha e outra imagem de meme¹³, e seis comentários referentes às mesmas. As representações dos professores veiculadas nessas publicações trazem fortes sentimentos relacionados à desvalorização do trabalho docente, relacionados ao sentimento de desprestígio social e perda da autoridade profissional.

12 A página *Professor por Vocação* surgiu no Facebook em dezembro de 2011 e a página *Profissão=Professora* foi criada em julho de 2012. Até o fechamento do trabalho, as páginas tinham, respectivamente, mais de 322.000 e mais de 402.000 seguidores.

13 De acordo com Torres (2016), meme é uma publicação quase sempre de tom jocoso ou irônico que pode ou não ser acompanhada por uma imagem ou vídeo e que é intensamente compartilhada por usuários nas redes sociais.

Figura 1 – Inversão de valores Figura 2 – Ser professor ontem e hoje



Fonte: Facebook (2021).

Fonte: Facebook (2021).

A Figura 1 foi publicada na página *Professor por Vocação* e obteve 316 curtidas e 331 compartilhamentos. Caracteriza-se como uma tirinha composta por dois quadros. O quadro superior traz a imagem de uma sala de aula, no ano de 1987, na qual se encontra uma professora sentada em sua escrivaninha acompanhada por um casal (pais de uma aluna). Os pais apresentam expressões zangadas e questionam a criança sobre sua nota baixa, que reage com uma postura envergonhada.

Já o quadro inferior retrata uma sala de aula em 2017 (ano de publicação da figura) e a composição permanece com a professora sentada em sua escrivaninha acompanhada dos pais da aluna e da própria aluna à sua frente. Todavia, dessa vez, os papéis invertem-se, agora os pais questionam a professora sobre a nota baixa de sua filha, que ostenta uma expressão debochada ao encarar sua professora sendo criticada por seus pais.

A Figura 2 foi publicada na página *Profissão=Professora*, em julho de 2017, e obteve o total de 2.200 curtidas e 2.496 compartilhamentos, o que indica uma grande identificação dos professores por seu conteúdo. Caracteriza-se como um meme que, em tom de humor, utiliza a imagem da capa do disco do cantor Chico Buarque de Hollanda para retratar as inversões de valores na autoridade do professor.

O quadro superior da figura retrata os papéis da relação professor-aluno no passado. O rosto está sorridente ao perceber que antigamente o professor tinha razão. Contudo, fica sério quando percebe que ele estava no papel de aluno, ou seja, sem autoridade. Porém, no segundo quadro, o rosto está sorridente ao perceber que hoje em dia o aluno é o protagonista da situação. Mas, volta a ficar sério quando percebe que o professor agora está sem sua autoridade profissional.

As duas figuras apresentadas propõem uma representação comparativa de que, em tempos passados, o professor gozava de maior respeito profissional e autoridade sobre seus alunos, mas, hoje em dia, a imagem do professor está depreciada, pois alunos e familiares não o respeitam como deveriam. Ambas figuras obtiveram um número alto de curtidas e compartilhamentos, o que indica grande identificação dos professores com as representações evocadas.

Fagundes, Zanella e Torres (2012) definem que, para Moscovici, as representações são compostas pela informação (qualidade e quantidade de conhecimento que o sujeito/grupo tem sobre o objeto); pelas atitudes (posições favoráveis ou não em relação a determinado objeto); e ainda pelo campo de representação que permite a visualização de conhecimentos e atitudes organizados em forma de teoria.

Os autores supracitados destacam que os estudos envolvendo representações sociais e atitudes são importantes porque estão intimamente vinculados à prática apresentada pelas pessoas, sendo um meio interessante de compreender como os sujeitos se comportam e como justificam ou se posicionam em relação às suas ações. No presente caso, como os professores concebem e se posicionam em relação a sua profissão nas publicações no Facebook.

Dessa forma, nos comentários referentes às duas figuras, detectamos atitudes de concordância dos professores em relação à inversão de valores e também preocupação com o futuro da profissão. Elas são compartilhadas pelos professores que dizem:

“Bem assim! Inversão de valores.” (MULHER – SP).¹⁴

14 Os comentários estão identificados pelo gênero do docente e sigla estadual da sua localização geográfica ou localização desconhecida, quando não informada. Todos os dados foram coletados no perfil público do usuário no Facebook.

“Aquela inversão de valores.” (MULHER – RS).

“Exatamente isso!” (MULHER – CE).

“Bem assim!” (MULHER – RJ).

Uma professora que concorda com o que expressam as figuras lamenta a atual relação professor-aluno nas escolas e desabafa acerca da desmotivação para continuar na profissão:

“Como tem sido a realidade. Por essas e outras razões que não tenho mais ânimo para sala de aula.” (MULHER - localização desconhecida).

Manifestando preocupação com o futuro da Educação, outra professora faz o seguinte comentário:

“É muito triste a inversão de valores que estamos vivendo. Às vezes me pergunto aonde vamos parar.” (MULHER - MG).

Muito se discute sobre a desvalorização sofrida pelos professores, tanto por parte dos governantes, como pela sociedade em geral. Considerando a complexidade da Educação, das relações estabelecidas por meio dela e das questões que afetam diretamente o trabalho docente, percebe-se que os professores encontram-se desanimados e insatisfeitos com a falta de reconhecimento, tanto por parte do governo, quanto pela sociedade (DETOMINI; MARIOTINI, 2017).

Conforme Pescarolo e Moraes (2016), há décadas atrás, vinculavam-se aos professores atributos como honra, prestígio, moral; ainda que tais qualidades não fossem para todos eles, eram próprias à categoria profissional. Os professores representavam uma instituição que inspirava, quase sempre, justiça e confiança. Porém, esse distintivo do professor tem sido progressivamente abalado com a precarização da Educação e o fim da relação da escolarização e ascensão social/profissional.

Assim, a função da escola e suas implicações positivas para a vida dos estudantes têm sido questionadas. A posição antes prestigiada do

professor deu lugar a uma relação deteriorada pela ausência de sentido que a escola vivencia hoje.

Em condições tão adversas e com salários muito abaixo de suas necessidades pessoais e de qualificação profissional, as docentes, além disso, fazem notar o quanto percebem que suas funções têm sido hipertrofiadas pelas mudanças sociais contemporâneas. Nas palavras das professoras, o compromisso com a educação se estende às relações que seriam estritas à família. (BALINHAS *et al.*, 2013, p. 257)

De acordo com Furtado (2009), as atitudes dizem respeito à forma como os sujeitos se comportam em relação a um objeto representado. Tal:

[...] comportamento não é determinado apenas pelo que as pessoas gostariam de fazer, mas também pelo que elas pensam que devem fazer, ou seja, pelas normas sociais, pelos hábitos e pelas possíveis consequências de seu comportamento. (idem, p. 4)

Enfatiza, ainda, que a comunicação social influi na determinação das atitudes dos destinatários, pois as comunicações compartilhadas interferem de maneira essencial na formação, no delineamento e na modificação da concepção de mundo dos sujeitos e seus grupos de pertença.

Assim, as atitudes dos professores carregam as representações sociais e essas são determinantes nas condutas desejáveis ou esperadas socialmente. São como experiências subjetivas que incluem necessariamente uma dimensão avaliativa ao fazer referência a sua profissão. Furtado (2009) destaca que são predisposições aprendidas e relativamente duradouras para responder favorável ou desfavoravelmente a um fenômeno. São inferidas e não diretamente observadas, apesar de sua estreita ligação com os comportamentos.

As figuras e seus comentários revelam certo saudosismo em relação ao professor do passado, sobretudo, porque era supostamente mais respeitado pelos alunos e suas famílias. Mesmo concordando que dificuldades na relação professor-aluno são comuns, ressaltamos que, quando pensamos no exercício da autoridade do professor hoje, não estamos a defender o retorno de uma Pedagogia em que o professor

é o centro do processo, aquele que sabe e manda e os alunos apenas obedecem. Entendemos que assumir uma classe com autoridade não exclui a possibilidade de também exercer democracia. A relação professor-aluno baseada na autoridade está fundada em ações pedagógicas contextualizadas que consideram a importância das regras sociais, a flexibilidade de pensamento, o convívio com a diversidade e a tolerância.

Ao estudar as representações sociais da autoridade docente, Albuquerque (2009) indica que na imagem construída socialmente acerca da autoridade há um entendimento comum de que existindo uma relação propícia por meio de certa proximidade afetiva entre professores e alunos sucederia daí as bases para o exercício e dinamização da autoridade docente. Pontua que os professores defendem que um clima relacional de confiança, compreensão, diálogo, união, amor, integração e respeito mútuo a autoridade flui como resultante natural dessa dinâmica.

Autores como Balinhas *et al.* (2013) alertam que os discursos governamentais e midiáticos ressaltam a importância da Educação e da classe docente para o desenvolvimento das pessoas, da cultura e da sociedade. No entanto, trata-se muito mais de retórica do que de um tratamento justo que implique, na prática, reconhecimento e valorização pelo seu trabalho. E conclui que, nessa visão, a função de educar é considerada muito importante, contudo, as figuras que o desempenham nem tanto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo abordou um recorte de uma pesquisa que depreendeu as representações sociais da profissão docente em comunicações de professores nas páginas da rede social *Facebook*, com enfoque nos elementos representacionais que evocam o sentimento de desvalorização social e perda da autoridade profissional do professor, apresentados em duas publicações analisadas.

Como afirma Jodelet (2001), se quisermos compreender por que um sujeito se comporta de um jeito e não de outro, devemos ver as relações sociais embutidas em seu cotidiano. Assim, diante do exposto, podemos aferir que o quadro de desvalorização e desrespeito com a autoridade profissional enfrentado pelo professor, aliado aos outros problemas vividos no cotidiano do trabalho docente nas escolas,

favorece a construção de representações sociais marcadas pelo descontentamento e desencanto com a profissão.

Os achados da presente pesquisa dialogam com outros estudos sobre a docência no âmbito da internet. As representações sociais compartilhadas sobre o professor nessas páginas do *Facebook* podem se apresentar em um tom jocoso, mas cuja intenção parece ser a de amenizar as controvérsias em torno do papel social do professor:

[...] visto simultaneamente como aquele que ocupa a mais sublime das profissões (o magistério), mas que não tem o reconhecimento social e financeiro que merece, sendo, por este motivo, um profissional fracassado. (DIEB; ARAÚJO; VASCONCELOS, 2014, p. 724).

As imagens e os comentários publicados estão bem articulados ao que dizem Pescarolo e Moraes (2016): o declínio da autoridade do professor afeta profundamente o seu trabalho e está no cerne do que se denomina desvalorização e precarização da docência. No material analisado, a desvalorização e a crise de autoridade constituem fortes elementos nas representações sociais do ser professor veiculadas na rede social *Facebook*.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Marcio Carneiro. **A autoridade docente nas RS de professores (as):** implicações no espaço da sala de aula. 2009. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Cibercultura: uma nova era das representações sociais? *In:* ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (org.). **Teoria das Representações Sociais:** 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 457-484.

ARRUDA, Angela. Representações sociais: dinâmicas e redes. *In:* ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (org.). **Teoria das Representações Sociais:** 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 355-369.

BALINHAS, Vera Lúcia Gainssa et al. Imagens da docência: um estudo sobre o processo de trabalho e mal-estar docente. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 13, n. 1/2, p. 249-270, mar./jun. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. ed. rev. atual. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELING, Fernanda. Quais são as dez maiores redes sociais. **Oficina da Net**, fev. 2016. Seção Redes Sociais. Disponível em: <https://www.oficinadonet.com.br/post/16064-quais-sao-as-dez-maiores-redes-sociais>. Acesso em: 3 jan. 2019.

BRISOLARA, Valeria. Autoria e atribuição em redes sociais. **Anais do SILEL**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321361167_Autoria_e_atribuicao_em_redes_sociais. Acesso em: 3 jan. 2019.

DETOMINI, Gabriela Mendes; MARIOTINI, Sérgio Donizeti. Fracasso no exercício do ofício docente: consequências da desvalorização social da profissão docente? **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, v. 4, n. 1, p. 368-383, mar./jun. 2017.

DIEB, Messias; ARAÚJO, Júlio; VASCONCELOS, Jamilley Lima. A representação social de professor em fanpages do Facebook. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 17, n. 3, p. 705-726, set./dez. 2014.

FAGUNDES, Mateus Miranda; ZANELLA, Michele; TORRES, Tatiana Lucena. Cidadão em foco: representações sociais, atitudes e comportamentos de cidadania. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 55-69, abr. 2012.

FERNANDES, Carol. O que cada emoji usado no WhatsApp significa?: veja principais explicações. **Techtudo**, jun. 2019. Seção Redes Sociais. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2019/06/o-que-cada-emoji-usado-no-whatsapp-significa-veja-principais-explicacoes.html>. Acesso em: 2 set. 2021.

FURTADO, Everley Rosane Goetz. **Representações sociais do corpo, mídia e atitudes**. 2009. 459 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

GALLI, Ida. A teoria das representações sociais: do nascimento ao seu desenvolvimento mais recente. Tradução de Alexandre Rosado. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 24, p. 1-14, 2014.

GUSMÃO, Carolina Borges de. **Representações sociais sobre os professores na rede: quem são eles? quem somos nós?** 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2013.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARKOVÁ, Ivana. A fabricação da teoria de representações sociais. Tradução de Beatriz Gama Rodrigues e João Kaio Barros. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 358-375, jan./mar. 2017.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Ricardo Nascimento de; MILL, Daniel. Teletrabalho docente, cultura digital e as transformações na legislação trabalhista. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 47-60, maio/ago. 2020.

PATEL, Neil. As redes sociais mais usadas. **Neil Patel Digital**. 2016. Disponível em: <https://neilpatel.com/br/blog/redes-sociais-mais-usadas/>. Acesso em: 3 jan. 2019.

PESCAROLO, Joyce Kelly; MORAES, Pedro Rodolfo Bodê de. O declínio da autoridade docente na escola contemporânea. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 47, p. 147-168, jan./abr. 2016.

RECUERO, R. Curtir, compartilhar, comentar: trabalho de face, conversação e redes sociais no Facebook. **Verso e Reverso**, Porto Alegre, v. 28, n. 68, p. 114-124, maio/ago. 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 61-92.

SILVA, Maria do Carmo Soares Costa. **Inclusão e deficiência**: em busca das representações sociais na mídia impressa em Natal/RN. 2007. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GEHDART, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 31-41.

TORRES, Ton. O fenômeno dos memes. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 68, n. 3, p. 60-61, jul/set. 2016.

PROEJA: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES

Giselli Kézia Oliveira Cavalcanti
Edlamar Oliveira dos Santos

1. INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi instituído pelo Decreto nº 5.478/2005, o qual restringia sua oferta à Rede Federal de Educação Tecnológica e ao Ensino Médio, determinando uma reserva mínima de 10% das matrículas para o ensino médio integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Essa obrigatoriedade provocou resistências e a falha conceitual na redação, que fixava uma carga horária máxima ao invés de mínima para os cursos, culminou em sua revogação pelo Decreto nº. 5.840/2006. Além de sanar essa falha, o novo Decreto passou a incorporar o Ensino Fundamental e abriu a possibilidade do PROEJA ser ofertado também pelas instituições públicas das redes municipais e estaduais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (BRASIL, 2006a).

Com a assunção de uma proposta de formação humana integral para a classe trabalhadora, que visa não só a elevação do nível de escolaridade, mas também uma formação profissional acompanhada de uma formação política, filosófica e científica, o PROEJA representa uma conquista das lutas sociais dos anos 1980. No entanto, para que se concretize, não basta a publicação do Decreto. Conforme assinala Cury (2000, p. 12) “a aplicabilidade das leis [...] depende do respeito, da adesão e da cobrança aos preceitos estabelecidos e, quando for o caso, dos recursos necessários para uma efetivação concreta.”

Nessa perspectiva, o presente artigo traz um breve relato das ações que foram desenvolvidas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) para que o PROEJA fosse implementado, destacando os processos de adesão e resistência a esse Programa evidenciados nas pesquisas empíricas publicadas pelo Grupo de Trabalho (GT) 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 2006 a 2017. Consiste num recorte de uma pesquisa de mestrado, que está em curso, e tem o PROEJA como parte constituinte do seu objeto de estudo, contribuindo para uma primeira aproximação teórica com as questões que têm se tornado alvo de investigação no âmbito desse Programa.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo concentra-se numa pesquisa bibliográfica com fins exploratórios. Para Gil (2002), esse tipo de pesquisa propicia a identificação de questões que têm sido objeto de estudo numa determinada área, possibilitando uma melhor delimitação do problema e construção de hipóteses.

Preliminarmente, acessamos as Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd e mapeamos todas as produções sobre o PROEJA publicadas pelo GT 18 no período de 2006 (ano da reformulação do Decreto que instituiu esse Programa) a 2017 (ano da última reunião dessa associação, cujos anais estavam disponíveis no site até a realização deste estudo).

Salientamos que as reuniões ocorriam anualmente, mas, a partir de 2013, passaram a ocorrer bianualmente. Assim, de 2006 a 2017, foram realizadas 10 reuniões e o GT 18 publicou 152 trabalhos nesse período. Desses, 27 tratam especificamente do PROEJA. A Tabela 1 relaciona o quantitativo de trabalhos sobre o PROEJA apresentados em cada reunião.

Tabela 1 – Quantitativo de trabalhos sobre o PROEJA publicados pelo GT 18 da ANPEd (2006 a 2017)

BASE DE DADOS (Reunião Científica)	ANO	TRABALHOS SOBRE O PROEJA
29ª	2006	0
30ª	2007	0
31ª	2008	4
32ª	2009	0
33ª	2010	4
34ª	2011	4
35ª	2012	3
36ª	2013	2
37ª	2015	6
38ª	2017	4
TOTAL		27

Fonte: Elaboração do autor (2020).

Todas as produções foram lidas na íntegra, exceto uma, pois apenas o resumo estava disponível. Identificamos que quatro produções abordam diretamente a temática da implantação desse Programa, conforme o Quadro 1 abaixo, embora outras também tragam indícios de como tem ocorrido esse processo.

Quadro 1 - Produções sobre o PROEJA apresentadas pelo GT18 nas Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd (2006 a 2019) contemplando a temática da implantação

Título	Autor(es)	Ano
O PROEJA no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO): uma análise a partir da implantação do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação	Castro e Vitorette	2008
Educação, políticas públicas e os processos de adesão e resistência à implantação de um curso na modalidade PROEJA	Hypolito e Ivo	2011
O PROEJA em uma rede estadual de ensino: trajetórias de um programa implantado e não realizado	Garcia e Alves	2011
O PROEJA no Instituto Federal de Santa Catarina	Silva	2012

Fonte: Elaboração do autor (2020).

Com base na leitura das pesquisas selecionadas, de documentos que afetam esse Programa e de outros dispositivos teóricos, trazemos um panorama geral de como tem ocorrido a implementação do PROEJA, destacando os avanços, recuos e desafios.

3. PROEJA: CAMINHOS TRILHADOS PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO

Após a promulgação do primeiro Decreto, que data de 2005, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) promoveu, no período de 2006 a 2011, um conjunto de ações para que a implantação do PROEJA pudesse ser efetivada.

Os relatórios dessas ações estão disponibilizados no site do MEC, entre as quais destacamos: convênio com os estados para incentivar a implantação de cursos PROEJA; descentralização orçamentária para toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, haja vista a obrigatoriedade de oferta por essa rede; elaboração de documentos referenciais para o Programa, denominados Documentos Base; formação de professores nas modalidades curta duração, *lato sensu* e *stricto sensu*; lançamento do Edital PROEJA FIC, que tinha o objetivo de incentivar a implantação de cursos de formação inicial e continuada integrados ao Ensino Fundamental (posteriormente se estendeu ao Ensino Médio) nos municípios e nos sistemas prisionais (BRASIL, 2006b, 2007a, 2008, 2009).

O Documento Base do PROEJA enuncia seus princípios e finalidades, orienta a sua implantação, reafirma a necessidade de que essa política assuma a perenidade, de modo a não se constituir em apenas mais um programa de EJA que se encerra com a mudança de governo, e reconhece a Rede Federal como “local privilegiado para o oferecimento da modalidade EJA integrada à educação profissional” (BRASIL, 2007b, p. 34).

Nesse sentido, Machado (2011, p. 20) afirma que:

[...] o lugar de excelência na formação profissional do país agora teria o desafio de manter essa excelência com um público diferenciado do que vinha atendendo, pois o Proeja passou a ser a porta de entrada de jovens e adultos trabalhadores nessas instituições.

Ora, para garantir essa excelência, era necessário conhecer as especificidades dessa nova modalidade que passava a fazer parte da realidade das instituições federais, o que demandava investir na formação continuada dos professores, uma vez que, segundo Moura (2014), os cursos de licenciatura secundarizam os estudos nesse campo e até mesmo no campo da Educação Profissional.

Apesar do Decreto que instituiu o Programa não prever essa ação, o Documento Base, elaborado posteriormente, contemplou a formação de profissionais. Porém, apesar dessa iniciativa, são inúmeras as pesquisas que demonstram a resistência dos profissionais em participar do curso de Especialização induzido pela SETEC/MEC, por já terem formação compatível com este nível ou superior (BAPTISTA; JULIÃO, 2015; FURTADO; LIMA, 2011; NASCIMENTO; HENRIQUE, 2017; SILVA, 2010).

Nesse aspecto, Moura (2014, p. 47) pontua que esses cursos não tiveram continuidade e também ratifica a resistência dos professores em participar de processos formativos “[...] por não compreender as especificidades do campo ou por outras razões menos nobres, inclusive preconceito” destoando do pensamento freiriano de que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 2002, p. 17).

Silva (2012) argumenta que é importante conhecer os processos que antecederam o Decreto nº. 5154/2004 (o qual restabeleceu a integração entre Educação Básica e Educação Profissional) para que seja possível compreender a rejeição ao PROEJA, que passou a ser concebido como uma imposição governamental, pois o desejo de muitos era que a instituição se transformasse em uma universidade tecnológica, como ocorreu com o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR). Afirmo que falta uma política de institucionalização para que o PROEJA se consolide, pois constatou uma predominância na descontinuidade da oferta de cursos, abortando o processo de acúmulo de experiências.

Essa situação é evidenciada também no estudo de Castro e Vitorette (2008), desenvolvido no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO), quando relatam que o PROEJA teve baixa adesão, sob os argumentos de que não se tinham professores suficientes para abarcar mais uma modalidade de ensino, ausência de infraestrutura adequada e do desejo das áreas em ofertar cursos de pós-graduação

(fruto do novo direcionamento que a instituição vinha tomando após a reforma da década de 1990, que separou o Ensino Médio da Educação Profissional). Apesar disso, afirmam que o Programa é concebido como um espaço de reflexões teórico-metodológicas do campo da EJA, contribuindo para a estruturação de novas formas do trabalho pedagógico, respeitando as especificidades desse público, cuja condição de sujeito trabalhador precisa ser considerada.

Para explicar a coexistência dos processos de adesão e resistência ao PROEJA, Hypolito e Ivo (2011) apropriaram-se dos estudos de Enguita (1989). De acordo com esses autores, o processo de adesão é consequência da identificação dos docentes com a cultura da instituição escolar. Já o processo de resistência é caracterizado pela negação em conjunto a projetos vindos de fora da escola, reforçado, ainda, pelo desconhecimento dos sujeitos da EJA, que passam a ser vistos em comparação com os alunos do regular e estereotipados como seres incapazes e fracassados, além da dificuldade dos docentes em reverem suas práticas pedagógicas. Observaram, entretanto, que a resistência ao Programa, paulatinamente, foi superada pela maioria dos docentes e que a adesão é um processo lento e contínuo, mas que não atinge a todos, pois depende também da visão política e de mundo que cada um carrega e que, muitas vezes, se solidifica como conservadora, pouco favorável a mudanças.

Várias pesquisas constataram que princípios fundamentais do Programa (como o currículo integrado) não se efetivam na prática (BAPTISTA; JULIÃO, 2015; GARCIA; ALVES, 2011). Como caminho possível para a real efetivação do PROEJA, Silva (2012) indica a necessidade de ruptura com a Pedagogia das competências, a partir de um investimento na transformação da cultura escolar, no que diz respeito a sua organização, incentivando a formação docente e abrindo caminho para uma possível mudança de concepção curricular.

Baptista e Julião (2015) propõem como solução a realização de concursos que exijam formação específica para atuar nessa modalidade, uma vez que a iniciativa da SETEC em ofertar cursos de pós-graduação e de incentivar o desenvolvimento de pesquisas nesse campo, mediante edital da Capes, apesar de ser importante, não resolve o problema, pois a maioria dos professores se negam a participar por já serem pós-graduados.

Outra proposição desses autores é que o Programa deveria prever uma política institucional de estágios, pois foi detectado que muitos alunos apresentam dificuldades em obter o diploma por não conseguirem estágio nas empresas, principalmente os alunos de mais idade. Os autores destacam, ainda, o protagonismo dos alunos na efetivação de alguns direitos, como a abertura da biblioteca no turno da noite, e também os laços sociais estabelecidos com professores, funcionários e gestores, que contribuem para que os alunos superem algumas dificuldades encontradas nesse percurso, como por exemplo, conciliar estudo e trabalho.

Ao investigar o processo de implantação do PROEJA no IFAL, Santos (2014) fez uma analogia entre o PROEJA e a história do Patinho Feio, do autor dinamarquês Hans Christian Andersen, em decorrência do tratamento semelhante que esse Programa recebia. Relata que vários colegas o nomeavam dessa forma e não queriam atuar nessa modalidade para não manchar a sua reputação diante de outras modalidades consideradas mais nobres, além de encararem a atuação nesse Programa como uma punição por parte da gestão. Contraditoriamente, a autora destaca que, quando o governo lançou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), em 2011, ofertando bolsas aos docentes que aderissem aos cursos, os mesmos docentes que não queriam atuar no PROEJA, alegando não ter formação específica para exercer atividade nesse campo, inscreveram-se para atuar no PRONATEC.

Vários estudos evidenciam que, com a implantação do PRONATEC, as matrículas no PROEJA sofreram queda significativa (MARASCHIN; FERREIRA, 2017; SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020), levando a SETEC a propor, em 2013, uma integralização entre o PROEJA e o PRONATEC, a qual foi rejeitada por muitos representantes dos institutos federais por se tratar de uma política pontual e desconstruir a trajetória que o PROEJA vinha perseguindo para se consolidar enquanto política pública, uma vez que os docentes seriam selecionados por meio de edital e contratados temporariamente, inviabilizando o processo de formação continuada, conforme apontam os estudos de Santos (2014).

Outra ação relevante, integrante do processo de monitoramento, foi o Projeto de Inserção Contributiva desenvolvido em 2007 com a finalidade de reduzir o alto índice de evasão, o qual desencadeou, no ano seguinte, encontros microrregionais intitulados Diálogos PROEJA.

Tais encontros contavam com a participação de gestores, educadores e estudantes e tinham por finalidade solucionar alguns problemas no âmbito desse Programa a partir da troca de experiências entre as instituições, sendo também um espaço de socialização dos resultados das pesquisas desenvolvidas durante os cursos de pós-graduação induzidos pela SETEC.

Ainda visando contribuir para a permanência do estudante no curso, criou-se a Assistência ao Estudante PROEJA que, a partir de 2008, passou a receber uma verba no valor de R\$ 100,00 para auxiliar nas suas despesas com o curso (BRASIL, 2008). Essa verba era repassada diretamente da SETEC para o estudante, mas, a partir de 2011, ao observar um aumento significativo no número de matrículas no PROEJA, a SETEC decidiu descentralizar esse recurso alocando-o diretamente no orçamento das instituições (BRASIL, 2011).

Com essa ação, os estudantes do PROEJA passaram a ter mais benefícios, pois o item 8 do Ofício Circular nº 21/2011-DPEPT/SETEC/MEC encaminhado aos dirigentes dos institutos federais previa:

[...] o repasse direto do valor ao estudante, ou a utilização do recurso para garantir os benefícios como alimentação, alojamento, transporte, assistência médico-odontológica, assistência psicopedagógica ou qualquer outra iniciativa típica da assistência social que contribua para a permanência do educando na instituição e êxito em sua aprendizagem. (BRASIL, 2011, p. 2)

Decerto é uma ação importante para a permanência do aluno no PROEJA, embora haja pesquisa que demonstre que esse não é o fator preponderante. Abreu Júnior (2017), fundamentado em Carmo (2010) e Santos (2009) para discutir as questões relacionadas à permanência do estudante no curso, e com base nas respostas coletadas por meio de questionários e entrevistas, constatou que as estratégias de acolhimento desenvolvidas pela instituição, em que estudantes mais experientes e mesmo concluintes recebem os novatos, dentre outras ações, proporcionam a construção de vínculos entre os diversos sujeitos do PROEJA e são determinantes para a permanência dos estudantes, se sobrepondo a auxílios materiais.

É importante salientar que quando o PROEJA foi instituído em 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) ainda estava em tramitação. O que vigorava na época era o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o qual não contabilizava as matrículas da EJA para o repasse de recursos e isso já era alvo de preocupação de Moura (2006, p. 79) ao afirmar que, mesmo com a possibilidade de aprovação do FUNDEB, “não existe atualmente a definição de fontes de financiamento perenes para a EPT”.

No ano seguinte, o FUNDEB é aprovado e passa a incorporar as matrículas da EJA, porém de forma subalterna, uma vez que não havia equidade no fator de ponderação quando comparado com as demais modalidades. Nesse aspecto, Rummert e Alves (2010), mesmo ressaltando as positivities do Programa, pontuam que a falta de explicitação de uma dotação orçamentária para o PROEJA, com ofertas aquém do quantitativo desejado para garantir a universalização do acesso dos jovens e adultos trabalhadores à escola, acaba por naturalizar a negação desse direito. Denunciam ainda as suas fragilidades ao prever a oferta em regime de concomitância.

Essa desvalorização permanece mesmo com a elevação e desmembramento em dois grupos a partir de 2009: EJA e EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), cujo fator de ponderação da segunda era um pouco superior. Porém ambas, quando comparadas com o ensino regular, apresentam ponderações inferiores (CARVALHO, 2014). Moura e Henrique (2012, p. 126) afirmam que:

[...] a ponderação utilizada para a oferta regular é 86% maior do que a aplicada à modalidade EJA, consolidando a lógica perversa de educação mais barata e, portanto, mais pobre para os que têm maior dificuldade de acesso à escola e de permanência na educação escolar.

Não podemos nos conformar com essa realidade que está posta, pois é a legalização da desigualdade. É a confirmação de que para jovens e adultos que não tiveram direito à escolaridade na idade considerada regular, qualquer estrutura serve, qualquer carga horária é suficiente, reproduzindo as velhas políticas de cunho compensatório, que insere o indivíduo no sistema educacional, mas não o concede as condições necessárias para uma formação libertadora.

Maraschin e Ferreira (2017) destacam a Meta 10 do Plano Nacional de Educação, que fixa um percentual mínimo de 25% das matrículas na modalidade EJA integrada à Educação Profissional, como uma retomada do período de 2005 a 2010, quando as condições eram favoráveis à integração da EJA à Educação Básica, pois houve compromisso com a formação de professores para atuar nos programas e incentivo à pesquisa.

Atualmente, a discussão é em torno da Lei 13.415/2017 que reformula o Ensino Médio e demarca mais uma fase de retrocesso nas políticas de integração ao silenciar a EJA e o PROEJA (MARASCHIN; FERREIRA, 2017), ferindo, inclusive, a finalidade dos Institutos Federais em ofertar, prioritariamente, Educação Profissional técnica na modalidade integrada. Sobre isso, Heeren e Silva (2019) destacam pontos que inviabilizam a formação integral, como a extinção das disciplinas de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia do currículo, priorizando uma formação mercadológica.

Ao destacarem pontos conflitantes da referida lei em relação aos objetivos para os quais as Instituições Federais foram criadas e considerando a autonomia relativa que possuem enquanto instituições autárquicas, Heeren e Silva (2019) acenam para a possibilidade legal de manutenção da proposta educacional que visa a emancipação humana pela socialização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Assim, apesar dos determinantes econômicos, como um financiamento incipiente para a EPT, Moura (2008) defende que os docentes usem o controle dos processos pedagógicos para conscientizar os sujeitos da condição de exploração a que são submetidos e que esses, ao conquistarem a autonomia, atuem de forma ética de modo a contrapor o sistema vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PROEJA foi implementado visando superar o caráter assistencialista, que historicamente marca a Educação de Jovens e Adultos, e a efemeridade dos programas destinados a essa modalidade de ensino. Mais do que isso, o PROEJA nasce com uma proposta de formação para a classe trabalhadora que lhe permita compreender as contradições nas quais se estrutura a sociedade capitalista. Não à toa, essa

incumbência foi delegada à Rede Federal, pois é detentora de uma estrutura com grande potencial para a efetivação de práticas pedagógicas integradoras.

O próprio decreto que instituiu o Programa expressa uma contradição ao prever em sua oferta a forma concomitante, acentuando os desafios da formação integral. No entanto, ter uma estrutura física e profissionais qualificados não é suficiente para que essa proposta se efetive. Assim como admitir a oferta de concomitância não inviabiliza práticas cuja perspectiva seja a formação humana integral. O que é indispensável é o compromisso ético-político dos atores envolvidos. Compromisso este negado por muitos ao não participarem das formações propostas pela SETEC, pois para se trabalhar com a EJA é preciso conhecer as suas especificidades.

As conquistas no campo da EJA sempre foram pautadas por mobilizações sociais. Como dito anteriormente, luta-se pela sua inserção na legislação e, conquistando-a, é preciso vigilância constante para a sua efetivação. É preciso contar com a sensibilidade dos gestores dos diversos *campi* que, conhecendo as brechas legais, poderão continuar abraçando o PROEJA, o que implica em abraçar um projeto de educação comprometido com a emancipação da classe trabalhadora.

No entanto, a fase atual é de resistência e já foi comprovado que há respaldo legal para resistir. Resta-nos saber se haverá também compromisso ético-político. Compromisso esse demonstrado em 2013, quando muitos representantes dos institutos federais rejeitaram a proposta de integralização entre o PROEJA e o PRONATEC apresentada pela SETEC. Isso não implica dizer que desprezamos a necessidade de um investimento financeiro sólido para a EJA, com fatores de ponderação equivalentes aos do ensino regular para a efetiva promoção de uma Educação de qualidade acadêmica e social.

Portanto, apesar do PROEJA representar um avanço nas políticas educacionais para a EJA (com investimento na elaboração de documentos norteadores, incentivo ao desenvolvimento de pesquisas nesse campo e investimento na formação docente, além de um efetivo monitoramento), a não continuidade dessas ações acabam fragilizando a efetivação de princípios fundamentais do Programa, como o currículo integrado. Assim, este continua sendo o maior desafio do PROEJA, agravado, atualmente, pela reforma do Ensino Médio, que vai na contramão da proposta de Ensino Médio Integrado.

REFERÊNCIAS

ABREU JÚNIOR, Jupter Martins de. A permanência no PROEJA de um instituto federal: entre limites, demandas e possibilidades. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís do Maranhão. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2017. p. 1-14. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=21. Acesso em: 20 mar. 2020.

BAPTISTA, Anderson José Lisboa; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Um olhar sobre o PROEJA no Colégio Pedro II: contribuições para EJA contemporânea. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Goiânia-GO. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2015. p. 1-17. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-3867.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ações PROEJA 2006**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1487-proeja2006&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ações PROEJA 2007**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1488-proeja2007&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ações PROEJA 2008**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>.

php?option=com_docman&view=download&alias=1489-proeja2008&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ações PROEJA 2009**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1490-proeja2009&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Assistência ao Estudante do Proeja. Diretrizes 2011**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: http://www.canoas.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20128271530305of_circular_n%C2%BA_21_2011_dpept_setec_mec.pdf. Acesso em: 26 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base**. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Educação Profissional técnica de nível médio/Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007b. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

CARMO, Gerson Tavares do. **O enigma da Educação de Jovens e Adultos**: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social. 2010. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Federal do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2010. Disponível em: https://uenf.br/pos-graduacao/sociologia-politica/wp-content/uploads/sites/9/2013/03/TESE_O-Enigma-da-EJA-CARMO-Gerson-T.-PPGSP-UENF-2010.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do FUNDEB. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 30, n. 3, p. 635-655, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view-File/57618/34586>. Acesso em: 8 ago. 2020.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. O PROEJA no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO): uma análise a partir da implantação do curso técnico integrado em serviços de alimentação. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2008. p. 1-16. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT18-4447--Int.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC/CNE, 2000.

ENGUITA, Mariano Fernández. Educação e teorias da resistência. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 3-16, jan./jun. 1989. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/3062/328>. Acesso em: 22 mar. 2020.

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

FURTADO, Eliane Dayse Pontes; LIMA, Kátia Regina Rodrigues Lima. EJA Ensino Médio e Educação Profissional possibilidades e limites no PROEJA. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-702%20int.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GARCIA, Lênin Tomazett; ALVES, Miriam Fábila. O PROEJA em uma rede estadual de ensino: trajetórias de um programa implantado e não realizado. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-1009%20res.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

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

HEEREN, Marcelo Velloso; SILVA, Marta Leandro da. O princípio de autonomia dos Institutos Federais e sua política educacional em oposição à

reforma do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, Paraná, v. 13, n. 10, mar. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/61995>. Acesso em: 18 ago. 2021.

HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira; IVO, Andressa Aita. Educação, políticas públicas e os processos de adesão e resistência à implantação de um curso na modalidade PROEJA. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Caxambu. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-993%20int.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MACHADO, Maria Margarida. A pesquisa com foco na educação de trabalhadores a partir do Proeja. *In*: MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de Castro (org.). **Educação dos trabalhadores: políticas e projetos em disputa**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MARASCHIN, Mariglei Severo; FERREIRA, Liliana Soares. Educação de jovens e adultos integrada à Educação Profissional: histórico e perspectivas. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís do Maranhão. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2017. p. 1-15. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT18_426.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 28 set. 2020.

MOURA, Dante Henrique. A integração curricular da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja). **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE-UFES**, Vitória, v. 19, n. 39, p. 30-49, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10244/7030>. Acesso em: 25 mar. 2020.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. PROEJA: entre desafios e possibilidades. **HOLOS**, Natal, v. 2, p. 114-129, maio 2012. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/holos/article/view/914>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MOURA, Dante Henrique. O PROEJA e a necessidade de formação de professores. *In*: **EJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 76-93. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

NASCIMENTO, José Mateus do; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Especialização PROEJA CEFET – RN: análise comparada entre projetos pedagógicos e trabalhos de conclusão de curso. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís do Maranhão. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2017. p. 1-16. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT18_690.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

RUMMERT, Sonia Maria; ALVES, Natália. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 511-595, set./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000300009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 29 maio 2020.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no Ensino Superior como política de ação afirmativa. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11778>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SANTOS, Maria do Socorro Ferreira dos. **De patinho feio a cisne**: desafios da implantação de uma política institucional para o PROEJA no IFAL. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134917>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SÁ, Rosanna Maria Barros; MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. O ensino integrado como medida política em prol da justiça social: o caso dos cursos EFA em Portugal e do PROEJA no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v25/1809-449X-rbedu-25-e250021.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SILVA, Adriano Larentes da. O PROEJA no Instituto Federal de Santa Catarina. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas-PE. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2012. p. 1-17. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-1986_int.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVA, Vânia do Carmo Nóbile. Da EJA ao PROEJA: a transição da Educação de Jovens e Adultos na rede federal. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu-MG. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT18-6874--Int.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

AUTORES/AS

Alessandra Maria dos Santos - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestrada em Educação e doutoranda em Educação, na linha de Filosofia e História da Educação, pela UFPE. Especialista em Educação, Direitos Humanos e Justiça Restaurativa pela Fundaj. Atua como professora da Rede Municipal de Ensino de Recife-PE e no Ensino Superior, como professora substituta, na UFPE.

Ana Lúcia Leal - Doutora em Educação pela UFPE (Campus Recife). Mestre em Ciências da Linguagem e graduada em Psicologia e Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Professora associada na área de Psicologia da Educação na UFPE (Campus Caruaru). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) na UFPE (Campus Caruaru) e coordenadora do Projeto de Pesquisa “Formação Humana e Educação Emocional” pela UFPE (Campus Agreste).

Anna Carolliny da Silva – Graduada em Química (Licenciatura) pela UFPE (Campus Agreste). Participou do grupo de pesquisa “Formação Humana e Educação Emocional” coordenado pela Profª Drª Ana Lúcia Leal pela UFPE (Campus Agreste), como também foi aluna residente do Programa Residência Pedagógica durante a graduação. É mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) pela UFPE (Campus Agreste).

Darcilene C. Gomes - Graduada em Ciências Econômicas (UFU), possui mestrado (UFU) e Doutorado (Unicamp) na mesma área. Pesquisadora Titular da Fundação Joaquim Nabuco

(Fundaj). É docente do Mestrado Profissional de Sociologia em rede Nacional (Prof socio/Fundaj). Atua na editoria da revista de divulgação científica “Coletiva” e no Laboratório de Sociologia (SocioLab/Fundaj).

Edlamar Oliveira dos Santos - Graduada em Geografia, mestra em Ciências da Educação Superior pela Universidade de Matanzas Camilo Cienfuegos/revalidado pela UFAM e doutora em Educação pela UFPE. Atualmente, é professora do IFPE e coordena o curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/Campus Olinda). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores e Prática Pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica.

Giselli Kézia Oliveira Cavalcanti - Graduada em Pedagogia pela UFRPE e em Ciências, com Habilitação em Matemática, pela FAMASUL. Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica ofertado pelo IFPE - Campus Olinda, onde se dedica ao estudo do currículo integrado no PROEJA à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Atualmente, é professora de Matemática do Ensino Médio nas redes estaduais de Pernambuco e Alagoas.

Jeneffe Ferreira dos Santos - Graduada em Química-Licenciatura pela UFPE (Campus do Agreste). Admiradora e estudante na área de Química Verde, com enfoque para o Ensino de Química na Educação Básica. Desenvolveu pesquisas no âmbito de Currículo e Avaliação, Formação de Professores (as), Ensino de Química e Educação Ambiental. Atuou como colaboradora do projeto de extensão “Educação Ambiental e a formação cidadã: a importância da sustentabilidade frente às pressões sobre o meio natural e social” na UFPE (Campus Agreste). Também atuou como integrante nos programas de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica no curso de Química-Licenciatura.

Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo - Graduada em Pedagogia pela UNICAP, mestra e doutora em Educação pela UFPE. É professora

adjunta IV da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), desde 2008, onde atua no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Atuou como docente/coordenadora no Programa Residência Pedagógica com financiamento da CAPES - Edital nº 06/2018. Tem experiência de ensino, pesquisa e extensão nos seguintes temas: Formação de Professores, Estágio Supervisionado, Currículo, Política Curricular, Gestão Escolar.

Letícia Myllena Alves da Silva - Graduada em Pedagogia pela UFPE (Centro Acadêmico do Agreste). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas e Iniciação Científica da UFPE. Já atuou como professora nos anos iniciais pelo Programa de Educação Sesc.

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida - Doutora em Educação pela UFPE, é bolsista produtividade em pesquisa e atua como professora associada do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE. Atuou como coordenadora dos Estágios Supervisionados na graduação em Pedagogia e como vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc). Também é docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação (PPGE) da mesma universidade.

Maria Isabel Nunes dos Santos Torres - Graduada em Pedagogia pela UFPE (Centro Acadêmico do Agreste), pós-graduanda em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Alpha-Caruaru. Já atuou como professora de reforço escolar, atuando no momento como professora referência nos anos iniciais do Programa de Educação Integral Florescer, na cidade de Belo Jardim - PE.

Marcelo Sabbatini - Doutor em Teoria e História da Educação – Universidad de Salamanca (Espanha) e mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo. Professor associado do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação da UFPE e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica – EDUMATEC-UFPE.

Mateus Henrique da Costa - Graduando em Química-Licenciatura pela UFPE (Campus do Agreste). É pesquisador do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE). Já atuou nos programas de Iniciação à Docência, Residência Pedagógica, Monitoria Acadêmica e como Representante Estudantil no curso de Química-Licenciatura. Interessa-se pelos estudos na área de Currículo, Gênero e Sexualidade e Formação de Professores(as).

Suelma Amorim do Nascimento - Graduada em Ciências Biológicas pela UFPE e mestranda em Educação Matemática e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC-UFPE).

Taísa da Silva - Graduada em Pedagogia pela UFPE (Centro Acadêmico do Agreste). Foi bolsista e pesquisadora do Programa Institucional de Bolsas e Iniciação Científica – UFPE. Possui formação em Metodologias, Práticas Pedagógicas e Tecnologias Educacionais (ESFAPEGE). Já atuou como professora nos anos iniciais do Programa Alfabetizar Com Sucesso, atuando no momento como professora da Educação Infantil na cidade de Brejo da Madre de Deus-PE.

Tatiana Lira de Freitas - Graduada em Tecnologia de Redes de Computadores pela UNIFG, mestranda em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) pelo IFPE Campus Olinda. Atuou como professora-bolsista do PRONATEC no IFPE Campus Recife (2018). Atualmente, é servidora técnico-administrativa no IFPE Campus Recife. Possui experiência em Administração Pública, Execução Orçamentária e Financeira e Licitações.

Thaiz Reis Albuquerque de Castro – Graduada em Pedagogia e mestranda em Educação pela UFPE. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Desenvolve pesquisas em estudos de representações sociais e comunicação de professores em redes sociais.

Valquiria Farias Bezerra Barbosa – Bacharel em Enfermagem e Obstetrícia pela UFPE, especialista em Educação Profissional para a Área de Saúde-Enfermagem pela UFPE/Fiocruz, mestra em Bioquímica pela UFPE e Doutora em Ciências Humanas pela UFSC. Já atuou como professora e coordenadora dos Cursos Técnico em Enfermagem (1997 a 2011) e de Bacharelado em Enfermagem (2011 a 2021) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Pesqueira. Atualmente, é professora da classe titular do Curso Técnico em Enfermagem do IFPE, Campus Abreu e Lima e professora do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do IFPE, Campus Olinda.

Zarah Barbosa Lira – Graduada em Comunicação Social pela Escola Superior de Relações Públicas de Pernambuco (Esurp), Mestra em Gestão Pública pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Analista em Ciência e Tecnologia da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj).