



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS: UM OLHAR PARA AS EXPERIÊNCIAS DE INOVAÇÃO EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM TERRITÓRIO BRASILEIRO**

Mara Lúcia Ramalho - UFVJM

Viviane Patricia Costa Prates – REE/SEE/MG

Grace Gotelip Cabral – UFAC

Maria do Pérpétuo Socorro de Lima Costa - UFVJM

Sélvia Taciana Josiana Maciel de Paula Silva – UFVJM (PPGECMaT)

### **RESUMO**

O presente painel intitulado Políticas e práticas educativas: um olhar para as experiências de inovação em contextos de formação em território Brasileiro tem como objetivo promover a interação interinstitucional entre a discussão sobre práticas educativas inovadoras que visam a formação continuada de profissionais que atuam em espaços formais de ensino, desempenhando diferentes papéis. Propõem-se a organização do painel com três trabalhos resultado de pesquisas. Ação que reflete uma aproximação entre professores pesquisadores da UFVJM e UFAC e profissionais da educação básica, por meio da reflexão crítica sobre as experiências de inovação que envolve as práticas educativas oriundas do ensino superior com interface na educação básica. Apresenta como estratégia metodológica a adoção das pesquisas: documental, exploratória e descritiva, e assentam as suas bases em uma abordagem qualitativa. Visto que a questão epistemológica não é discutida de forma isolada do contexto da inovação educacional, mas demanda a percepção acerca da relação da pesquisa com a prática. Os resultados dos estudos que ora se articulam no painel em pauta desvelam: a necessária utilização de meios científicos para construir indicadores que favoreçam a organização de políticas de formação para profissionais da educação e administração, com impacto na qualidade social da educação; que as políticas de formação continuada ainda são construídas sem considerar as necessidades formativas dos professores as quais se ancoram nos conhecimentos didáticos-pedagógicos e que se encaminha para um tempo intitulado “pós-pandemia” que desvelam os saberes e fazeres dos profissionais da educação básica. Percepções necessárias ao contexto de inovação pedagógica, tecnológica e política.

**Palavras-chave:** Políticas e Práticas educativas, experiências de inovação, Formação continuada.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **O TRANSPORTE ESCOLAR PÚBLICO NOS MUNICÍPIOS DO MÉDIO JEQUITINHONHA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS MOTORISTAS**

Viviane Patrícia Costa Prates – REE/SEE/MG

Mara Lúcia Ramalho - UFVJM

### **RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo apresentar a categoria de análise: A formação e/ou orientação do motorista escolar: lacunas e perspectivas, que desvela elementos necessários para a organização do curso de formação continuada para motoristas em atuação no transporte escolar dos municípios do Médio Jequitinhonha. Um produto organizado a partir da pesquisa que se materializa na Dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFVJM, intitulada: O Transporte escolar público nos municípios do Médio Jequitinhonha: um olhar para as políticas de formação para os motoristas. O estudo foi realizado com um recorte temporal compreendendo os anos de 2018 e 2019, período que antecede à pandemia da Covid-19. O estudo adotou como princípios metodológicos a realização da pesquisa documental, uma abordagem qualitativa e realização de uma análise de conteúdo. Como aporte teórico se fundamenta em discussões sobre transporte escolar público, políticas públicas e qualidade social. Os resultados desvelam a necessária utilização de meios científicos para construir indicadores que favoreçam a organização de políticas de formação do motorista com impacto na qualidade social da educação, ofertada aos usuários de serviço do Transporte Escolar. Ação esta que demanda uma prática intersetorial com interlocução entre os setores: administrativo, transporte escolar, finanças, educação e outros que fazem parte da organização administrativa do município. O estudo oportunizou a percepção acerca da necessária articulação entre os diferentes profissionais que atuam na gestão pública com as várias secretarias e departamentos. Ação que culminou no projeto para a formação e/ou orientação do motorista escolar, no mestrado profissional.

**Palavras-chave:** Transporte escolar público, Políticas públicas, Qualidade social.

### **INTRODUÇÃO**

A educação proporciona ao ser humano inovar a cada tempo o seu jeito de enxergar o mundo em suas várias amplitudes. Esse enxergar, olhar, conviver e se relacionar está para além do aspecto puramente individual, logo há de se entender e/ou pensar o coletivo. Brandão (2019) defende a existência de pessoas implicadas para além das relações pessoais, consequentemente, envolvidas em relações coletivas direcionando-as a uma dimensão envolvente na atenção ao diálogo em torno de saberes e conhecimento.

Para Brandão (1981), a educação não tem apenas uma forma, um modelo que determine a sua existência e acrescenta que o lugar para que ela aconteça não necessariamente precisa ser somente a escola. Neste sentido, este artigo tem como objetivo, apresentar categoria de análise: A formação e/ou orientação do motorista escolar: lacunas e perspectivas, que desvela elementos necessários a organização de um curso para a formação continuada para motoristas em atuação no transporte escolar dos municípios do Médio Jequitinhonha. Um produto organizado a partir da pesquisa que se materializa na Dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFVJM, intitulada: O Transporte escolar público nos municípios do Médio Jequitinhonha: um olhar para as políticas de formação para os motoristas.

Estudo que evidencia o lugar ocupado pelo motorista do transporte escolar em relação à educação e a sua qualidade social, uma vez que o fato de transportar o estudante e possibilitar o acesso à escola, oportuniza ao motorista o status de um colaborador no que se refere à educação como meio de desenvolvimento do ser humano, o que compreende essa educação como algo que oportuniza o sujeito à concretização dos seus projetos de vida agregando e somando assim à melhoria do seu modo de vida em sociedade.

Considera ainda que esse profissional pode ir além de um servidor público que se ocupa da direção sistêmica de um veículo, mas com a possibilidade de se tornar parte de todo o processo educacional. Brandão (1981) compreende a importância da educação em todas as esferas da vida social. A educação pode ser como uma parte do jeito de viver de um povo criando e recriando a sua expressão na sociedade tanto em cultura, arte, religião, trocando experiências explícitas ou implícitas que permanecem de geração a geração a sua importância.

A partir dessas percepções, somos movidos a compreender que o papel do motorista do transporte escolar pode alcançar uma função de sujeito protagonista de uma educação que valoriza todos os saberes para a formação da cidadania, em seus variados sentidos, como exemplo o fato de aconselhar os estudantes, usuários deste transporte escolar, a manterem um boa relação de convivência dentro e fora do veículo, quando esse, exercendo um papel fundamental na oferta desse serviço público no trajeto para levar o aluno de casa para a escola e da escola para a casa, oportuniza um trajeto cheio de aprendizados.

Consciente da sua função, enquanto motorista do transporte escolar, surgirá a possibilidade de se conceituar como um —educador social? Será possível fazer a sua própria história, o seu caminho e, simultaneamente, ser um importante marco de presença no lugar em que ocupa? Corroboramos com Freire (1997, p. 64) quando afirma que,

é neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem —tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

Diante de constatações oriundas da literatura sobre o papel e a função do motorista do transporte escolar, enquanto educador, ressalta-se a sua colaboração no que se refere a uma educação intrinsecamente comprometida com o que reza a Lei n. 9.394/1996 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando preconiza que a educação abrange os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, além de outros, tornando o motorista um educador em potencial. Considera-se nesta escrita a relação diária, ou seja, o cuidado com cada estudante durante o trajeto; a garantia de uma boa convivência entre os estudantes; o cuidado com as crianças menores ao subirem no carro e outros, que esse motorista tem com o estudante usuário desse transporte.

É salutar referenciar o acesso à escola por meio do transporte escolar, uma vez que a população, de acordo com o plano de desenvolvimento para o Vale do Jequitinhonha, estratégias e ações, da Fundação João Pinheiro (MINAS GERAIS, 2017, p. 33), evidencia que, nesta região, uma grande parte da população habita a zona rural. Assim declara que:

Em 2010, data do último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 770 mil pessoas viviam nos dois territórios do Jequitinhonha, representando 3,9% da população total de Minas Gerais. Quase dois terços delas (61,3%) habitavam o Médio/Baixo Jequitinhonha. A proporção da população vivendo na área rural era de 38% em ambos os territórios, mais do dobro da verificada para o estado, de 15%.

Considerando essa grande parte da população habitante da zona rural, corrobora-se com Júnior e Netto (2011) em relação à educação enquanto estado de direito. Para essa população torna-se um importante marco para a —emancipação e cidadania de todos os sujeitos que trabalham no campo.

Diante dessa considerável parte da população do campo, a Fundação João Pinheiro (2017) registra que houve uma diferença no Alto/ Médio e Baixo Jequitinhonha em relação à população do estado de Minas Gerais, ou seja, no Alto Jequitinhonha houve um crescimento da população urbana e diminuição da população rural, enquanto que no Médio e Baixo Jequitinhonha aconteceu o oposto.

Entre 2000 e 2010, a população cresceu em todos os microterritórios do Jequitinhonha, à exceção de Jacinto. No entanto, dado que esse crescimento foi inferior ao observado para Minas Gerais, houve perda de participação na população total do estado ao longo da década. Em todos os microterritórios houve perda de população rural e crescimento da população urbana. No Alto Jequitinhonha, a população urbana cresceu mais que a do estado e a rural decresceu mais; no Médio/Baixo, ocorreu o inverso, ou seja, a população urbana cresceu menos que a do estado e a rural decresceu menos (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2017, p. 33).

Por tal perspectiva, a discussão a respeito do transporte escolar não é sinônimo pura e simplesmente de abrir uma —estrada, adquirir um —bonito caminho, traçar uma —nova rota, mas implica a compreensão do papel dos diferentes sujeitos envolvidos no processo em pauta. Emerge, então, a necessidade de estudos que possam contribuir para a compreensão de tal processo, em especial a lógica de organização dos setores de lotação do motorista escolar e se existem políticas públicas para a orientação de tais profissionais.

Assim, tendo em vista as questões mencionadas, este artigo delimita como enfoque a temática “políticas públicas para o transporte escolar público”.

Diante do exposto, esta pesquisa foi desenvolvida levando-se em conta uma metodologia amparada pela pesquisa documental, na busca de obter um rigor metodológico e possibilitar “o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam o tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares” (GODOY, 1995, p. 21). A análise de conteúdo fundamentou o processo de tratamento das informações coletadas por meio dos documentos que, de acordo com Bravo (1991), pode ser entendida como uma técnica mais elaborada no campo do trabalho documental podendo, portanto, ser utilizada para estudar as comunicações entre os homens enfatizando conteúdo disponibilizado nos documentos, objeto da investigação.

De tal modo, chegou-se em resultados que se organizam por meio de categorias e optou-se por delimitar a categoria I, produto do mestrado profissional e abordar a formação do motorista do transporte escolar.

## **METODOLOGIA**

Como dito anteriormente, o presente estudo é oriundo de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação – PPGED/UFVJM, foi desenvolvida levando-se em conta uma metodologia amparada pela pesquisa documental, na busca de obter um rigor metodológico e possibilitar —o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam o tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares (GODOY, 1995, p. 21).

Diante da opção metodológica que ampara a organização do estudo, apresentam como pressupostos a opção pela pesquisa documental que se justifica pela possibilidade de exploração e análise de documentos constitucionais e infraconstitucionais, auxiliares para a compreensão do objeto em questão.

Na perspectiva de Cellard (2012, p. 295),

[...] o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Esta pesquisa foi realizada com um recorte temporal compreendendo os anos de 2018 e 2019, período que antecede à pandemia da Covid-19. Diante do exposto, a opção pelo recorte temporal com enfoque no contexto anterior à pandemia deve-se ao fato de que, no período selecionado, o transporte escolar esteve em funcionamento regular, atendendo as demandas e legislações vigentes e por esse mesmo período fazer parte de uma experiência da pesquisadora enquanto gestora do serviço do transporte escolar.

Prezando pela necessidade de considerar o processo ético, para acesso aos documentos institucionais, este estudo encontra-se amparado pela Lei da Transparência, nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, que —regula o acesso às informações (BRASIL, 2011) salvaguardando

os casos de sigilo absoluto, endossando a ampla divulgação ao que se faz necessário com a garantia de conservação dos documentos públicos (BRASIL, 2011, p.1). Pode-se mencionar ainda a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte dos municípios objeto do estudo.

Os municípios, universo da pesquisa, encontram-se situados no Vale do Jequitinhonha, Estado de Minas Gerais, que se subdivide, em Alto, Médio e Baixo. Especificamente, dentro do Médio Jequitinhonha, encontra-se a Microrregião de Araçuaí, cujos municípios são essência deste estudo.

No que se refere à análise de conteúdo foi desenvolvida na perspectiva de Franco (2006), chegando-se a organização de categorias: 1ª Categoria - A formação e/ou orientação do motorista escolar: lacunas e perspectivas; 2ª Categoria - Arcabouço legal: do nacional ao regional e 3ª Categoria - A organização de rotas para o Transporte Escolar nos municípios: Araçuaí, Itinga e Virgem da Lapa.

Dentre estas categorias chegou-se a delimitação da categoria I, que aborda a formação do motorista do transporte escolar, como objeto para a organização do artigo que ora se apresenta e que se apoiou no rigor metodológico adotado para o desenvolvimento da pesquisa da qual se origina o estudo em pauta.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O transporte escolar, como serviço público a ser ofertado pelos gestores governamentais, será tratado a partir das leis que o regulamentam, bem como sobre o entendimento entre o que significa público e privado, primando pela qualidade social da educação.

O direito a esse serviço público é previsto pela Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB9394/96, os programas nacionais do transporte escolar como: PNATE, PAR, Caminho da escola, entre outros.

No que se refere à organização do marco teórico que compõe este estudo, em especial a construção da política de transporte escolar público, faz-se necessário refletir conceitos transversais às discussões do objeto em questão. Dentre eles, pode-se mencionar

em primeiro lugar a relação entre o público e o privado na política educacional que, segundo Peroni (2013), constitui elemento estruturante para as mudanças sociais e econômicas que perpassam diferentes territórios e culminam na organização de políticas públicas em prol ao atendimento de demandas que emergem do contexto social.

Ainda com o apoio dos pressupostos de Peroni (2015, p. 36) é possível entender a correlação entre público e privado na promoção do direito social à educação e suas consequências e desafios para a consolidação da esfera pública no Brasil, devido a sua aproximação com o setor privado. O autor (2015, p. 41) destaca que:

em uma perspectiva *lato sensu*, até os anos 1930, a educação pública apresentava um caráter privatizante, servindo aos interesses das elites e dos grupos hegemônicos da sociedade, segregando do processo educacional a maioria da população. Porém, tal realidade não se coadunava com o atual perfil capitalista-industrial que o Estado passava a incorporar. Era premente a necessidade de alteração no sistema de organização e prestação educacional. A educação, segundo o —enlace histórico entre o público e o privado que a caracteriza, sofreu rupturas e/ou permanências ao longo da trajetória brasileira, adaptando-se às condições materiais e estruturais do contexto político e econômico.

Assim, tanto o Estado quanto a sociedade civil são partes constitutivas do movimento de correlação de forças de sujeitos situados em um contexto histórico e geográfico, perpassados por projetos societários distintos. Em especial, amparados por direitos constitucionais, preconizados pela Constituição Federal de 1988, que asseguram o direito à Educação.

Ao se pensar na construção teórica, pode-se mencionar ainda neste estudo que o conceito de políticas públicas estará pautado nos pressupostos de Amabile (2012), que as apresenta como decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla, visando à satisfação do interesse de uma coletividade.

Por tal entendimento, pode-se afirmar que, ao se pensar em políticas públicas, é preciso vinculá-las à concretização das ações governamentais que influenciam na construção e desenvolvimento de valores e ideais que orientam a relação entre Estado e sociedade. Constatação de relevância ao se pensar no cenário de organização das políticas públicas para o transporte escolar público em território nacional.

Assim, segundo Amabile (2012), a compreensão de uma política pública demanda necessariamente a análise de quatro etapas: formulação, execução, monitoramento e avaliação. Ao se adotar tal lógica, as políticas obedecem a uma classificação com efeito

didático e permitem a visualização desde a inclusão até a sua real efetividade. O autor menciona ainda sobre a constituição dessas políticas públicas, no sentido de que as mesmas

Podem ser constituídas com uma função distributiva, redistributiva ou regulatória e inspiram o constante debate sobre a modernização do Estado e, por isso, estão contemporaneamente se fundando mais em estruturas de incentivos e menos em estruturas de gastos governamentais. (AMABILE, 2012, p.390).

Diante do cenário teórico que se apresenta neste estudo, a temática transporte escolar será discutida por uma perspectiva de um programa que integra o cenário das políticas públicas no Brasil e que demandam investimento em análises no contexto acadêmico e ainda alguns conceitos que dialogam com tal política e viabilizam a compreensão sobre o referido processo, dentre eles: qualidade social.

A Cartilha do Transporte Escolar, em sua versão preliminar, elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2005), explica como deve ser o veículo, o motorista, o itinerário e as responsabilidades dos pais dos estudantes.

Ressalta que o Transporte escolar foi criado com o objetivo de levar os discentes que moravam na zona rural até a escola mais próxima.

A discussão a respeito do direito ao transporte escolar público, entendido como fundamental na concretização do direito à educação, tem amparo legal na Constituição Federal de 1988, a qual concebe —a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família sendo um compromisso da sociedade colaborar na sua promoção, tendo como finalidade o desenvolvimento da pessoa, sua condição de exercer a cidadania como a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

De acordo com Cury (2014), a coparticipação de poder e a independência por parte das entidades federadas se resume em um modelo de federalismo. Defende ainda que respeitando as características de cada ente federado, é importante que haja a unidade geral. Apenas a partir de uma cooperação recíproca do sistema será possível achar as veredas para a resolução dos desafios que existem na educação escolar em nosso país (CURY, 2014).

Para garantir o acesso e a permanência na escola em igualdade de condições e, conseqüentemente, acontecer a otimização do trabalho ofertado no transporte escolar, considerando este como parte inerente ao processo educacional, ressalta-se o que preconiza o artigo 206 da Constituição Federal em seu inciso I (BRASIL, CF/88, art.206, I).

Já a Lei n. 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Artigo 10, inciso VII, afirma —que os Estados incumbir-se-ão de: assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. Em seu artigo 11, inciso VI - que os Municípios incumbir-se-ão de assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal (BRASIL, 1996)¶. Sendo dever do Estado e direito dos alunos da educação básica pública, deve-se atentar ao que diz a Resolução nº 18, de 25 de outubro de 2021, a qual esclarece as diretrizes e orientações para esse serviço.

Tendo em vista a utilização do transporte escolar no contexto da educação, a reflexão de Brandão (1981, p.3) de que a educação nos acompanha em toda parte —em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da nossa vida com ela, é de fundamental importância. O autor (1981, p. 3), considerando que existe uma mistura da vida com a educação para aprender, ensinar, saber, fazer, ser e conviver, define que,

a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar — às vezes a ocultar, às vezes a inculcar — de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem.

A partir do imaginário das pessoas e valorizando o latente e as experiências externas, ressalta-se que o motorista está inserido em um determinado território, conseqüentemente, envolvido em sua cultura, trará ao transporte escolar um fortalecimento do processo educacional.

Assim, considerando a perspectiva de Brandão (1981), a educação possibilita a realização de processos de formação que podem se estruturar em diferentes formatos, para atender as diferentes demandas de formação, dentre eles cabe mencionar os processos de formação inicial e continuada. Assim defendem Castro e Amorim (2015) que tanto na formação inicial quanto continuada é contemporâneo afirmar a existência das três dimensões que são: eu, o mundo e os outros, o que implica em considerar todas as aprendizagens construídas ao longo da vida.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise de conteúdos realizada por ocasião do desenvolvimento da pesquisa de mestrado da qual se origina o artigo em pauta, possibilitou a organização de três categorias de análise: 1ª A formação e/ou orientação do motorista escolar: lacunas e perspectivas; 2ª Arcabouço legal: do nacional ao regional e 3ª A organização de rotas para o Transporte Escolar nos municípios: Araçuaí, Itinga e Virgem da Lapa.

Destas, para efeito do artigo que se apresenta, pode-se enfatizar a primeira categoria: A formação e/ou orientação do motorista escolar: lacunas e perspectivas, que indica dentre os seus direcionamentos a necessidade de formação continuada de tais profissionais a partir de indicadores construídos em parceria com os municípios.

Tal categoria se torna norteadora do artigo em pauta, uma vez que as lacunas identificadas se constituem importantes achados para a organização de uma política de formação continuada para os motoristas. Diante ao exposto, pode-se afirmar que os achados desvelam muito mais lacunas do que possibilidades, o que permite afirmar a importância do desenvolvimento de trabalhos científicos, no território, universo do estudo em questão, que tenham como abordagem o —transporte escolar, no sentido de tirar tal temática do anonimato.

Diante a este cenário, como estratégia para análise e identificação das lacunas e possibilidades, relacionadas ao processo de formação do motorista do transporte escolar, buscou-se a construção da categoria, tomando-se como referenciais algumas questões norteadoras: Existem políticas de formação e/ou orientação do motorista do transporte escolar nos municípios da microrregião de Araçuaí, médio Jequitinhonha? e Quais políticas e/ou ações identificadas dialogam com processos que primam pela qualidade social da educação?

De tal forma, para a compreensão da primeira questão, serviu-se dos dados apresentados por meio dos documentos em busca de representações de política de orientação e/ou formação para o motorista do transporte escolar nos municípios em estudo. Podendo-se chegar ao entendimento de que o transporte escolar pode contribuir para a

qualidade social das relações que se estabelecem entre estudante e instituições escolares. A segunda questão desvela que é preciso considerar que fatores socioeconômicos interferem na organização de ações que primem pela qualidade social na educação. O acesso ao processo de escolarização por pessoas que residem em territórios desprovidos de instituições escolares proporciona a igualdade de condições para a acessibilidade do estudante para a escola, preferencialmente, os habitantes da zona rural o que, conseqüentemente, fortalece como direito e cidadania.

No entanto, mesmo diante da identificação das orientações, pode-se apresenta como direcionamento, a partir de tal categoria indícios auxiliares de reflexões para um possível projeto de formação que tenha como direcionamento três eixos de discussão: Eixo 1. Conhecimentos teóricos e epistemológicos; Eixo 2. Conhecimentos Práticos; Eixo 3. Conhecimentos Pedagógicos, Curriculares e Didáticos.

Assim, diante do entendimento de que o transporte escolar pode contribuir para a qualidade social das relações que se estabelecem entre estudante e instituições escolares pode-se afirmar que o motorista do transporte escolar, tendo a possibilidade de uma formação continuada, que considere os aspectos psicológicos e emocionais, terá maior capacidade de lidar com os desafios comportamentais que surgirem ao longo do trajeto e promoverá um ambiente de cooperação e respeito.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após o processo de desenvolvimento da pesquisa, pode-se mencionar a relevância do estudo e, por se tratar de um mestrado profissional, a importância de se realizar uma devolutiva acerca dos direcionamentos identificados, bem como a possibilidade de utilização do estudo para fins de construção de uma proposta de curso de formação para os motoristas do transporte escolar em atuação na microrregião de Araçuaí, cuja pauta contemplará o fortalecimento de ações que aproximem os envolvidos nesse serviço público do transporte escolar como gestores, estudantes, motoristas, comunidade o que, conseqüentemente, em muito acrescerá para a qualidade social da educação.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Ninguém escapa da educação. 2019. Disponível em: <https://www.observatoriodocuidado.org/mais-noticias/item/19043-ninguem-escapa-da-educacao-afirma-carlos-rodrigues-brandao>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: em: 08 de Jul.2021.

BRASIL. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. (org.). Histórico da Pandemia de Covid-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 13 nov. 2022.

BRASIL. Resolução nº 18, de 22 de outubro de 2021. Brasília, 25 out. 2021. Seção 1, p. 63-66. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-informacao/institucional/legislacao/item/14220-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-18,-de-22-de-outubro-de-2021#:~:text=Estabelece%20diretrizes%20e%20orienta%C3%A7%C3%B5es%20para,Apoio%20ao%20Transporte%20do%20Escolar%20%E2%80%93>. Acesso em: 21 mar. 2022.

CASTRO, Carmen Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. Dicionário de Políticas Públicas. Barbacena: Eduemg, 2012. 484 p. Disponível em:

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A Formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitima um espaço de formação permanente de vida. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mzBbDRVvkTcvhPPqGRtcfNP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e Direito à Educação no Brasil: um histórico pelas constituições. Belo Horizonte: Mazza, 2014. 80 p.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005. 79 p. Disponível em: . Acesso em: 12 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 165 p.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. *Plano de Desenvolvimento para o Vale do Jequitinhonha: volume 1: estratégias e ações*. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, 2017. v. 1. 121 p.: il., color. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.mg.gov.br/consulta/consultaDetalheDocumento.php?iCodDocumento=76776>. Acesso em: 29 abr. 2022.

GODOY, AritaSchimidt. *Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais*. Tipos Fundamentais. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Cartilha do Transporte Escolar*. 2005. Brasília: MEC. Disponível em: <http://diamantina.mg.gov.br/wp-content/uploads/2015/03/cartilha-Transporte-Escolar.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

MINAS GERAIS. Lei 21.777, de 29 de setembro de 2015. Institui o Programa Estadual de Transporte Escolar – PTE-MG –, direcionado a alunos da rede estadual de ensino residentes em zona rural. Belo Horizonte: Disponível em: . Acesso em: 04Jul.2021

PERONI, Vera Maria Vidal. *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. São Leopoldo: OikosLtda, 2015. 326 p. Disponível em: [efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.ufrgs.br%2Fgprppe%2Fwp-content%2Fuploads%2F2019%2F04%2FLivro-2015.pdf&clen=6117580&chunk=true](https://www.ufrgs.br/wp-content/uploads/2019/04/Livro-2015.pdf&clen=6117580&chunk=true). Acesso em: 25 out. 2021.

## FORMAÇÃO CONTINUADA DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Grace Gotelip Cabral - UFAC<sup>1</sup>

### RESUMO

O artigo centra-se no estudo realizado sobre a formação continuada da docência universitária desenvolvidos na Universidade Federal do Acre (UFAC), uma instituição cinquentenária, amazônica, que abriga em seus quadros, majoritariamente, professores vindos de outros estados e que durante décadas encontrou dificuldades de promover a fixação de doutores na região. A realização da pesquisa se justificou pela necessidade de avaliar e aprofundar reflexões acerca da Escola de Formação (ESFOR) criada no âmbito institucional em 2014, a fim de reorientar o projeto de formação continuada aproximando-o das necessidades formativas dos e das docentes. O problema central da pesquisa foi assim formulado: Quais as necessidades formativas da docência universitária no âmbito da UFAC e que ações podem ser implementadas pela Escola de Formação da Docência Universitária? A pesquisa é de abordagem qualitativa, de natureza exploratório-descritiva e do tipo estudo de caso ancorado em dados documentais e foi realizada com docentes efetivos. Os resultados apontam que a política de formação continuada realizada pela ESFOR foi construída para e não com os docentes; sua formulação não considerou as necessidades formativas dos professores as quais se ancoram nos conhecimentos didáticos-pedagógicos; a formação didático-pedagógica não recebeu a importância devida, o que acarretou a baixa adesão às ações de formação continuada, a despeito do alto investimento de recursos, os docentes ratificaram ser a formação continuada importante e necessária para o desenvolvimento profissional.

**Palavras-Chave:** Formação continuada. Escola de formação. Docência Universitária. Necessidades Formativas.

### INTRODUÇÃO

A Universidade pública tem um papel de extrema relevância para a sociedade moderna. Ao produzir ciência a partir da inquietação e busca permanente de novos conhecimentos contribui de forma contundente para o desenvolvimento social, econômico, científico e tecnológico de um país.

O Brasil é um país com dimensões continentais, sua extensão territorial é de 8.514.876 Km<sup>2</sup> e é o quinto maior país do planeta. Para compreender a expansão da oferta do ensino superior a partir do início dos anos 2000 é necessário ratificar o papel das políticas públicas implementadas

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com pós-doutoramento em Educação pela Universidade Católica de Santos (UCSantos) com bolsa do CNPq. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC). E-mail: grace.cabral@ufac.br

com esta finalidade: o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o aumento na oferta de cursos superiores a distância e as políticas de cotas. Observa-se que pelo REUNI houve um investimento nas instituições federais, abriu-se novos *campi*, criou-se os institutos federais, aumentou-se consideravelmente o número de vagas, mas por outro lado houve também e, principalmente, altos investimentos no setor privado e na sua expansão.

Segundo Barros (2015), “em dez anos, as matrículas em cursos superiores (presenciais e a distância) mais que dobraram: de 3.036.113, em 2001, passaram para 6.379.299, em 2010”. Todavia, a maior concentração de estudantes está na rede privada que atingiu em 2010, 74,2% das matrículas, o que a torna a maior responsável pela oferta de ensino superior no país. A tímida expansão do setor público se justifica pela drástica redução do financiamento às instituições Federais de Ensino Superior e pelas facilidades de criação de instituições privadas ou “universidades de ensino”, que não se comprometem com a realização de pesquisas.

A partir do início do primeiro mandato do Presidente Lula, houve uma série de iniciativas do Governo Federal em relação ao ensino superior: em 2004 ocorreu a criação do Grupo Executivo de Reforma do Ensino Superior que, entre outras ações, organizou um documento reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior; por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), fortalecendo e regulamentando o que já havia sido instituído na década anterior por meio da SESu/MEC, em termos de procedimentos de avaliação do ensino superior.

É fato que há uma demanda crescente por formação no ensino superior e um reconhecimento sobre sua importância estratégica para o desenvolvimento econômico e social do país. Por vezes, numa perspectiva sociológica redentora, ingênua, fica patente em diferentes discursos uma certa convicção de que esse desenvolvimento só será possível se o Brasil ampliar os níveis de escolaridade da população promovendo, em especial, o acesso ao ensino superior. Entretanto, a significação social da universidade não se restringe apenas à formação profissional, até porque dados mais recentes apontam que paradoxalmente enquanto objetiva-se uma formação para o trabalho a sociedade brasileira vive o drama do desemprego estrutural, cada vez mais crescente.

Corroborando com o exposto Pimenta; Anastasiou (2011, p. 167) afirmam haver um crescente divórcio entre as finalidades da universidade enquanto instituição social e as esperadas

pelo Estado nacional de caráter neoliberal. Para elas as funções da universidade precisam ser analisadas tendo como pano de fundo entre outros aspectos a busca pela estabilidade monetária, as reduções dos gastos sociais, o desemprego, o enfraquecimento do poder dos sindicatos e dos movimentos dos trabalhadores e a forte regulação do mercado. As autoras destacam a importância da compreensão da universidade como uma instituição educativa cuja finalidade é, “o permanente exercício da crítica que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão, mediante as relações estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento” (p. 162).

Na mesma direção, Catani e Oliveira (2007), asseveram que por serem de natureza indissociável a pesquisa, o ensino e a extensão se constituem elementos essenciais na organização e na produção científica dentro da universidade, a fim de consolidar o desenvolvimento das atividades acadêmicas numa perspectiva de formal global, a fim de cumprir com as funções e finalidades desse nível de ensino. Entretanto, esse novo cenário produz necessidades formativas.

Paradoxalmente, segundo Chauí (2003) para que a universidade pública cumpra com suas funções e finalidades é mister pensar sua mudança pela perspectiva da formação e da democratização, o que implica ressaltar sua capacidade de acolher no seu interior sujeitos oriundos das classes populares; recusar toda forma de privatização dos conhecimentos e impedir que um bem público tenha apropriação privada; pautar a autonomia universitária pelo direito e pelo poder de definir suas normas de formação, docência e pesquisa.

### **Dilemas e desafios do ensino no contexto da expansão da Educação Superior**

Na esteira da discussão da expansão do ensino superior no Brasil, não desprezando as mudanças ocorridas no campo educacional em diferentes momentos da sua trajetória, é inquestionável que os anos do século XXI foram marcados por uma expansão sem precedentes na história da educação brasileira, em virtude da alta demanda por oferta de cursos neste nível de ensino.

Duas situações justificam essa expansão: de um lado as instituições federais de ensino superior públicas que viveram um intenso processo de sucateamento tendo em vista o corte de recursos na ordem de 24% de verbas para custeio (pessoal, água, luz telefone e materiais diversos) e 77% de recursos para investimento em salas de aulas, laboratórios, computadores e acervo bibliográfico; por outro lado, a rápida expansão do ensino médio que concorreu para o aumento

da pressão por acesso ao ensino superior e de outro, o crescimento da rede privada de ensino superior cujo foco formativo prioritário assenta-se no ensino do saber acadêmico, necessário para a formação profissional, voltado para o mercado de trabalho e, portanto, bem menos acentuado na produção do conhecimento por meio da valorização da pesquisa e menos presente ainda nas ações de extensão.

Saviani (2004) ressalta ter havido de fato um significativo avanço das matrículas, uma democratização do ponto de vista quantitativo. Todavia, são necessárias medidas que venham sanar deficiências dessa expansão, pois não basta abrir as portas das instituições de ensino superior, é preciso que os que conseguem o ingresso tenham condições materiais de nela permanecerem até concluir os estudos.

Na perspectiva de Cury (2005) as políticas de acesso ao ensino superior que defendem a inclusão social, caracterizam-se por medidas compensatórias que tendem a equilibrar o acesso aos bens sociais de grupos historicamente excluídos, levando-se em consideração o princípio da igualdade no acesso a escolarização em todos os seus níveis e a possibilidade de inserção profissional mais qualificada.

Dentre as políticas implementadas com foco no acesso ao ensino superior destacam-se o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), ambos voltados para a população de baixa renda, considerados políticas inclusivas e compensatórias com foco no atendimento por meio de instituições privadas. Para acesso as instituições públicas destacam-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído em 2007 pelo do Decreto nº 6.096, cuja finalidade foi criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior em nível de graduação, aproveitando a estrutura física e os recursos humanos existentes nas universidades federais e incentivando a expansão da oferta de vagas e a valorização dos cursos noturnos (BRASIL, 2007).

Outra política pública que se consolidou favorecendo o acesso a instituições públicas por meio da Lei nº 12. 711/2012 foi a denominada Lei de Cotas. Destinada à estudantes que cursaram integralmente o ensino médio na rede pública, oriundos de famílias de baixa renda ou que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas, essa lei reserva, no mínimo, 50% das vagas nas universidades e institutos federais, em cada processo seletivo, curso e turno para esse público.

O exposto alterou de forma contundente o perfil do aluno que chega ao ensino superior, especialmente, nas universidades públicas. Se até o final da década passada predominava no

ensino superior público um perfil tradicional de aluno, ou seja, jovens, recém-saídos do ensino médio, com idade de no máximo 18 anos, com possibilidades de ingresso em cursos diurnos, em período integral, não inseridos em atividades produtivas e, portanto, com tempo para dedicar-se integralmente às atividades formativas, e, prevalecente de composição social mais elevada.

Ocorre que, a partir da formulação das políticas supramencionadas o espaço da universidade passou a ser compartilhado com um outro perfil de estudantes. O acesso mais democratizado às IES públicas federais, as políticas trouxeram para a instituição novos públicos estudantis, pertencentes a grupos sociais, econômicos, étnicos e geracionais historicamente excluídos. Todavia, isso tem repercutido de forma direta na formação, impondo a necessidade de mudar significativamente as práticas pedagógicas no interior da sala de aula, suscitando a necessidade de um novo perfil docente para o enfrentamento dos desafios pedagógicos na docência universitária, o que impõe novas necessidades formativas.

### **Desenvolvimento profissional e necessidades formativas na/da docência universitária na UFAC**

A discussão em torno da necessidade de formação pedagógica do professor universitário não é recente e tem se ampliado nas últimas décadas com uma considerável produção acadêmica. No entanto, na esteira dos desafios enfrentados pelas universidades nas últimas décadas para se adequar à nova realidade prevalece ainda o despreparo didático-pedagógico dos professores, fortalecido pela omissão na legislação educacional no que concerne a formação para a docência universitária.

No tocante aos aspectos legais do exercício da docência, independentemente do nível de atuação a Lei 9394/96, o art. 13 estabelece incumbências aos professores tais como: participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; participar dos períodos de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional.

A partir da elaboração e aprovação do Planejamento e Gestão Estratégica da UFAC, em 2014, num quadro de mudanças situadas em um discurso marcado pela inovação, foi anunciado um portfólio constando 20 projetos, sendo ele denominado - UFAC 20 e dentre eles encontra-se a Escola de Formação (ESFOR). Considerando os objetivos do referido projeto e o elevado recurso

utilizado para a sua execução, buscamos avaliar a repercussão de suas ações na prática pedagógica dos e das docentes.

A ESFOR foi criada com a finalidade de “potencializar as competências docentes, objetivando minimizar os fatores pedagógicos que ocasionam evasão e retenção na UFAC, e conseqüentemente, uma taxa de sucesso muito baixa. Com ela se almejava, também, a consolidação da identidade profissional dos docentes, por meio de reflexões sobre temáticas educacionais com vistas a serem (re)significadas e presentes no cotidiano das salas de aula.

Partindo do esforço de uma análise pautada em elementos do Materialismo Histórico dialético os primeiros indícios vão sendo (des)ocultados quando se destaca e interpreta a “arquitetura linguística” presente na formulação dos seus objetivos. Expressões como: *qualificar as competências, gestão acadêmica empreendedora e práticas inovadoras*, denotam uma aproximação substancial com uma pedagogia tecnicista, que segundo Saviani (1983), é definida a partir do pressuposto da neutralidade científica, inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade que advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Isso não ficou no passado, mas vivo no presente e “traduzido pela ênfase nos elementos dispostos pela teoria do capital humano; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico, dentro dos parâmetros da ordem capitalista e mediante a formação de mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho” (Saviani, 2010, p. 344-345).

Na análise do projeto, um dilema recai sobre a expressão “consolidar a identidade didático pedagógica”, que no texto do projeto aparece carregada de sentido. A identidade não é algo dado por agente externo e nem tão pouco consolidada em encontros formativos, ela é construída e reconstruída permanentemente a partir das experiências vivenciadas no cotidiano de cada indivíduo. É no exercício da prática docente, nas experiências diárias com o ofício, nas relações e interações mantidas com os alunos, com os colegas, com o contexto social, com o local de trabalho, com o estatuto profissional e nas tomadas de decisão que o profissional se reconhece e forma sua identidade profissional.

A formação continuada nesse sentido precisa propiciar o exercício de escuta, da troca, da compreensão do outro não somente naquilo que os fazem semelhantes, mas também divergentes, diferentes. Nesse sentido, a formação continuada não tem como princípio a consolidação da identidade, mas o aperfeiçoamento do exercício profissional, que concorre para reconfigurar a

prática e fortalecer a identidade. Assim, a formação didático-pedagógica é estrutural para a constituição identitária da docência universitária.

Até 2019, na análise documental observa-se que no escopo do projeto da ESFOR o foco da formação do professor não foi na pedagogia universitária ou na didática tendo como cerne o processo de ensino-aprendizagem. Não se trata de julgar se as temáticas foram ou não oportunas, mas de elucidar o seu caráter dentro de uma perspectiva de formação continuada para a docência universitária, que não agrega àquilo que é essencial na atuação docente. O exposto coaduna com a preocupação de Almeida (2012, p. 67) que assevera que o “professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem” [...] os processos de planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, “seus sentidos pedagógicos inerentes, são lhes desconhecidos cientificamente”.

A autora destaca a necessidade de que os processos formativos levem em conta que a atuação do professor universitário precisa resultar da convergência e articulação equilibrada entre os conhecimentos advindos dos campos científico, investigativo e pedagógico. Nesse sentido, a formação continuada adequada desses profissionais tem peso determinante na sua atuação e na qualidade do ensino superior (p.68). Esse foi um dos muitos desafios na reelaboração do projeto da ESFOR e na possibilidade real de melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação.

Em janeiro de 2019 a ESFOR foi auditada e no Processo Administrativo nº 23107.000189/2019-66 suas ações foram questionadas, tendo em vista os objetivos propostos que, na ótica dos auditores, não produziram os resultados esperados. A partir de 2020 o projeto foi alterado e ela passou a ser denominada Escola de Formação da Docência Universitária. Nas justificativas se ressaltou os desafios frente a urgência da implementação de uma política de formação continuada que privilegiasse a discussão e reflexão acerca da relação teoria/prática, da articulação entre a formação inicial e a formação continuada, da interdisciplinaridade, da gestão democrática, da formação cultural e da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, e, sobretudo, que suas ações pudessem ter uma correspondência direta com a melhoria dos indicadores de qualidade dos cursos de graduação, objetivando uma formação continuada que qualifique o trabalho na sala de aula dos cursos de graduação, contribuindo para diminuir a retenção e evasão nos cursos.

O exposto corroborou para a delimitação do problema que guiou a realização da pesquisa no intuito de responder: Quais as necessidades formativas da docência universitária no âmbito da UFAC e que ações podem ser implementadas pela Escola de Formação da Docência Universitária?

### **Situando a metodologia da pesquisa**

A opção metodológica em um trabalho científico não se caracteriza apenas por uma escolha de técnicas a serem aplicadas, mas sobretudo em um processo de reflexão sobre o próprio ato de pesquisar, em função do problema a ser investigado. Embora o desenvolvimento de pesquisas no campo educacional apresente certa regularidade e sistematização, o caráter dinâmico do objeto; o contexto histórico, político, econômico e social que situam sua realização; as relações pessoais e institucionais e os valores do pesquisador fazem-na sempre singular, impar.

Alves (2003) destaca que a pesquisa é por natureza “Um exame cuidadoso, metódico, sistemático e em profundidade, visando descobrir dados, ou ampliar e verificar informações existentes com o objetivo de acrescentar algo novo à realidade investigada”(p.41). Para atingir os objetivos propostos, optou-se metodologicamente por uma pesquisa com ênfase na abordagem qualitativa, de natureza exploratório-descritiva que para Bogdan e Biklen (1994, p.11) “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Isto posto, no que concerne aos fundamentos da pesquisa, o estudo se configurou na perspectiva de uma pesquisa crítica, com enfoque metodológico alicerçado no materialismo histórico-dialético que se propõe e possibilita uma análise do existente a partir da realização do novo que, embora se insinue no existente, ainda não o é. Possibilita apreender o real a partir de suas contradições e relações, na sua singularidade e particularidade sem perder em perspectiva a universalidade.

Quanto aos procedimentos técnicos adotados, a pesquisa se caracterizou por um estudo de caso. Segundo Yin (2005), ele se constitui numa investigação empírica que permite o estudo de um fenômeno dentro de um contexto específico. Lançamos mão também da pesquisa tipo documental, uma vez que os relatórios das ações desenvolvidas pela antiga ESFOR e atual Escola de Formação da Docência Universitária foram fundamentais para a compreensão da proposta e sua reformulação.

Os sujeitos participantes foram 130 docentes efetivos da UFAC, com atuação em cursos de graduação, independentemente do tempo de exercício profissional.

A pesquisa utilizou como técnica a entrevista e como instrumento de produção de dados um questionário produzido no *Google Forms*, o qual foi respondido individualmente por sujeitos que aderiram a pesquisa. Os dados foram analisados à luz do referencial teórico e mediados epistemologicamente por elementos/categorias do Materialismo Histórico-dialético.

### **Principais resultados e discussão**

Para Pimenta (1999) tem sido prática recorrente nos programas de formação continuada desenvolver cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino, o que concorre para que eles sejam pouco eficientes para modificarem a prática docente, porque não consideram a prática docente e pedagógica nos seus contextos.

Para Marcelo Garcia (1995, p. 183) a formação de professores é entendida como campo de conhecimentos, investigações e de propostas teóricas e práticas que, dentro da Pedagogia e da Didática, estuda os processos mediante os quais os professores – em formação nos quais “adquirem ou melhoram seus conhecimentos, destrezas e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que recebem os alunos.

Nessa perspectiva, segundo o autor, é preciso compreender a formação de professores como um processo contínuo, pois, “a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa”. (p. 55). Dessa forma mais do que aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, convém atentarmos ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, que “tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”. Além disso, “pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança” (idem).

Para Almeida (2012) o desafio posto à docência universitária é o de “mediar a relação dos alunos com o conhecimento, respondendo às necessidades específicas do variado perfil discente presente em todas as salas de aula” o que em perspectiva impõe a necessidade de formação continuada para esse aprimoramento e desenvolvimento profissional. Para Bolzan e Isaia (2006,

p.375b) “desenvolvimento profissional e formação entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual o docente vai se construindo pouco a pouco. O saber e o saber fazer da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente”.

Quando perguntados se vivenciaram a formação continuada e em que momento do desenvolvimento profissional 23,1% dos professores apontam ter participado de processos de formação continuada em programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Todavia, coadunando com Pimenta e Almeida (2009) há que se destacar aqui os limites e as contradições desses processos de formação uma vez que, dada a sua natureza, os programas de pós-graduação *stricto sensu* é caracterizado pela preparação do docente, por meio do desenvolvimento de conhecimentos teóricos e instrumentais, para o desenvolvimento de pesquisas, se limitando a oferta de um único componente curricular com foco nos conhecimentos didático-pedagógicos, quando muito. A soma dos que participaram de algum processo de formação ao longo da carreira chegou a 48,5%. Entretanto, 40% afirmaram nunca ter participado de processos de formação continuada.

Quando solicitados a responderem a razão de não terem participado de processos de formação continuada, a maioria foi contundente e assinalou: “não senti necessidade de fazer essa formação”. Contraditoriamente, a despeito do exposto, 93,1% dos participantes consideram a formação continuada importante e necessária para o desenvolvimento profissional.

Ao serem indagados sobre os desafios pedagógicos que encontram na atividade docente e que, em perspectiva, se constituem necessidades formativas, as respostas evidenciaram que 55,4% dos sujeitos apresentam dificuldades de lidar no contexto da sala de aula com os diferentes processos de inclusão; 51,5% no uso de diferentes metodologias de ensino; 40,8% na produção e uso de diferentes recursos didáticos; 42,3% em se inserir em práticas de planejamento coletivo; 36,2% no uso de diferentes estratégias e instrumentos de avaliação e 34,6% de usar as TIC's no processo de ensino aprendizagem.

Quando perguntados se existe relação entre as taxas de insucesso da graduação, que hoje na UFAC são bastante preocupantes e a ausência de políticas de formação continuada, do total de participantes 76,7% responderam positivamente. Isso corrobora com os estudos de Morosini *et. al.* (2011) ao enfatizar que este fenômeno educacional complexo, ocorre em todos os tipos de instituição de ensino e afeta o sistema educacional como um todo.

Considerando os 41,5% que afirmaram ter participado de ações de formação continuada por meio da ESFOR, julgou-se necessário identificar em quais as ações os sujeitos mais aderiram. Dentre as opções, todas extraídas do projeto de execução da referida escola, as respostas

evidenciaram que a maior adesão dos professores ocorreu em ações formativas cujo foco foi a discussão sobre a docência no ensino superior e a aula na Universidade; metodologias ativas na sala de aula; avaliação das (e para as) aprendizagens na educação superior: questões teórico-práticas; a inclusão de estudantes com deficiência nas salas de aula na universidade. Os resultados dão conta de que as atividades de maior adesão são de natureza didático pedagógica e em perspectiva repercutem positivamente no trabalho do professor.

Para Benedito, Imbernón e Félez (2001) ao se elaborar propostas de formação continuada, portanto, de desenvolvimento profissional docente é conveniente que a proposta se constitua a partir do conhecimento das necessidades dos professores, buscando um equilíbrio entre a necessidade prescrita (determinada) e a sentida (manifestada). Para que isso ocorra é mister que essas políticas sejam construídas a partir de uma escuta cuidadosa e que o professor participe de sua formulação. Em outras palavras as políticas de formação continuada para a docência universitária devem ser construídas com o professor e não para o professor.

Isso posto, os participantes foram indagados se haviam participado da elaboração da proposta da ESFOR, contribuindo com sugestões para essa formação no âmbito da UFAC de forma que ela pudesse atender as suas necessidades formativas. Conforme resultados 90% dos professores revelaram que não participaram nem foram ouvidos.

Por último, com vistas a atendermos por meio da Escola de Formação da Docência Universitária as necessidades formativas mais frequentes perguntamos quais são as principais necessidades formativas? As respostas dos participantes foram agrupadas em cinco eixos, considerando aquilo que se repetia com mais frequência: 1- Gestão do processo de ensino aprendizagem nas diferentes etapas do planejamento; 2 - Uso de metodologias ativas e ensino numa perspectiva inovadora, presente na maioria das respostas; 3 – Uso das TICs; 4 – Perfil do aluno do Ensino Superior; e 5 – Inclusão.

Após a indicação de suas necessidades formativas os participantes foram solicitados a darem sugestões para o aprimoramento das ações de formação continuada na UFAC. A implementação das Jornadas Pedagógicas, oficinas e minicursos foram as respostas mais frequentes. A partir do segundo semestre de 2021 a Escola de Formação da Docência Universitária passou a implementar as Jornadas Pedagógicas, semestralmente, trazendo para o centro da formação continuada as necessidades formativas dos e das docentes. No segundo semestre letivo de 2024, intentamos realizar novamente a pesquisa para avaliarmos as realizações das formações

continuadas e sua repercussão na prática pedagógica nos cursos de graduação e um novo levantamento de necessidades formativas.

### **Considerações Finais**

Os resultados atestam que apesar do esforço da UFAC nas duas últimas décadas em qualificar seus quadros, a ESFOR foi implementada tardiamente, especialmente se tivermos como referência a ampla expansão da oferta de cursos de graduação a partir da década dos anos 2000. Entretanto, a política institucional de formação continuada da docência universitária, por meio da ESFOR, foi implementada somente a partir de meados de 2015.

A proposta foi formulada sem levar em consideração os anseios e necessidades formativas dos professores. Assim, a pesquisa comprovou que a maioria dos docentes sequer foi ouvida quando da formulação da proposta e não tiveram oportunidade de expressar suas necessidades/dificuldades no desempenho profissional.

A reflexão sobre os resultados da pesquisa permite identificar a resistência dos professores aos processos formativos, ora pela falta de articulação entre teoria e prática, ora pelo distanciamento de suas necessidades no contexto da prática. Outros evidenciam a ausência de políticas institucionais de formação, o que leva os professores à acomodação ou a assumirem individualmente seus processos formativos. Observou-se ainda que ainda é baixa a repercussão da formação continuada nos índices de sucesso nos cursos de graduação, o que impõe à instituição o desafio de investir na formação didático-pedagógica da docência universitária.

Por fim, de posse das necessidades formativas a Escola de Formação da Docência Universitária desde 2021 busca atender os e as docentes com formação didático-pedagógica a partir da escuta cuidadosa por meio das denominadas Jornadas Pedagógicas.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## Referências

ALMEIDA, M. I. *Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012.

ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. Campinas: Papyrus, 2003.

BARROS, A. S. X. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015.

BENEDITO, V.; IMBERNÓN, F.; FÉLEZ, B. Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Profesorado*. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 5, núm. 2. Universidad de Granada, España, 2001.

BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 12.ed. Porto: Porto, 2003.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 1326, jan./abr. 2010.

BRASIL. Presidência da República - Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2017. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Diário Oficial da União. Brasília (DF), 25 abr. 2007.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. n.24. Set /Out /Nov /Dez, 2003. CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010a. p. 19-34.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. v. 35, n. 124, p. 11-32, jan. / abr., 2005.

MARCELO GARCÍA, C. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Ed, 1999.

MOROSINI, M. Docência Universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. (org.) *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília; Plano Editora, 2011. p. 11-33.

PAIM, A. A busca de um modelo universitário. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). *Universidade e Instituições Científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq, 1982. 140

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G.; ALMEIDA, M. I de. (Org.). *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, D. *História das Ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed: revista conforme nova ortografia. Campinas. Autores Associados, 2010.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Histórico Crítica*. 10 ed. Campinas. Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. 21.ed. São Paulo: Cortez/autores associados, 1983.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PROGRAMA RESIDENCIA PEDAGÓGICA: TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Maria do P.Socorro de Lima Costa-UFVJM

Sélvia Taciana Josiana Maciel de Paula Silva – UFVJM (PPGECMaT)

### **RESUMO**

A universidade lócus de saberes e fazeres tem sido o palco de debates que articulam a formação de profissionais das mais variadas áreas de conhecimento, processos sempre inscritos nas dinâmicas entre ensino, pesquisa e extensão. Nos territórios da universidade, em seus percursos formativos, as pesquisadoras lançaram o olhar sobre a formação de professores (inicial e continuada) durante as experiências do Estágio Curricular Supervisionado e o Programa Residência Pedagógica (PRP) e o uso das tecnologias digitais de comunicação, como estratégias de aprendizagem e inovação. Este trabalho tem suas origens a partir de uma pesquisa qualitativa descritiva sobre a relação entre o estágio supervisionado e o PRP e os impactos das tecnologias digitais de comunicação nos saberes e fazeres dos professores e professoras que atuam educação básica. A compreensão de produção de saberes, que aqui buscamos elucidar, está intrinsecamente relacionada partir das políticas públicas de formação inicial e continuada de professores como o Programa Residência Pedagógica implantadas a partir de 2018 e o estágio supervisionado de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas em uma universidade pública mineira localizada no Vale do Jequitinhonha e Mucuri, Minas Gerais - Brasil. O estudo revelou nuances que contextualizam o contexto atual, que se encaminhou para um tempo intitulado “pós- pandemia” desvelando os desafios, os saberes e fazeres dos profissionais da educação básica.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Tecnologias digitais, Estágio Supervisionado e PRP

### **INTRODUÇÃO**

A Universidade federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) está localizada em Diamantina, Minas Gerais - Brasil. A expansão das universidades públicas entre 2005 e 2007, permitiram que se chegasse aos confins dos Vales, uma universidade oportunizando à população destes territórios, meios de acesso ao conhecimento, sem ferir as identidades e particularidades dessas regiões.

Entre as 11 Universidades Federais Mineiras, com sede no norte do Estado de Minas Gerais (município de Diamantina) e seus Campi (municípios de: Teófilo Otoni, Janaúba e

Unaí) estão inseridos nas regiões dos vales do Jequitinhonha, Mucuri e em parte dos vales do São Francisco, Rio Doce, Norte de Minas e na Zona Central Mineira, atendendo a uma

população estimada em 1,8 milhões de habitantes, o que por si só demonstra a alta demanda regional por educação superior.

Com a expansão na oferta de cursos, foi criado em 2006 o Curso de Ciências Biológicas com a oferta de uma única modalidade de formação – Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e o intuito de formar profissionais habilitados que pudessem atender a demanda regional por professores qualificados para lecionar no ensino fundamental e médio (PPC, 2018, p.15-17)<sup>1</sup>.

As Diretrizes para a Formação de Profissionais do Magistério para a Educação Básica apontam que a atuação do/a Licenciado/a em Ciências Biológicas será no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica, sendo a escola o lócus principal de atuação do licenciando. Pode também se dedicar à pesquisa e extensão, no campo da educação, que visa à geração de novos conhecimentos, materiais didáticos e metodologias ativas.

Essa formação do/a professor/a de Ciências e Biologia perpassa pela compreensão da unidade entre teoria e prática, bem como pela dimensão coletiva do trabalho educativo, tanto na formação do professor/a, quanto na sua ação de docência na educação básica implicando uma relação enriquecedora com as outras áreas de conhecimento da escola, por meio do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação.

Ademais, o curso de ciências biológicas em sua concepção compreende a formação do/a professor/a em Ciências e Biologia na perspectiva epistemológica da relação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos escolares que se expressam nas propostas curriculares da educação básica, bem como os determinantes advindos das relações no processo de ensino-aprendizagem com outros conhecimentos.

Neste sentido, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas busca recorrer ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como instrumento mediador do processo de ensino-aprendizagem de seus licenciandos. O Art. 5º do PARECER CNE/CP/2/2015 orienta que os cursos de formação de professores levem em consideração “a articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a)

---

<sup>1</sup> Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2018.

egresso(a)” e neste sentido, o uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) tem o objetivo de auxiliar o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes do Curso de Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas.

As metodologias e estratégias de aprendizagem permeiam todo o currículo do curso e se fundamentam em concepções metodológicas da formação dos licenciandos através de unidades curriculares, atividades acadêmicas, tempos e espaços formativos. Tais caminhos metodológicos terão como estratégia central pedagógica a relação professor-aluno, ou seja, prioritariamente as ações formativas do curso serão desenvolvidas sob orientação de professores das diversas áreas de conhecimento necessárias a formação do professor de Ciências e Biologia, tais como: aulas expositivas, seminários, leitura, produção e debate de textos acadêmicos, trabalhos de campo, aulas práticas em laboratório, visita às escolas e outros espaços educativos, utilização de filmes, documentários e vídeos, produção de materiais didáticos, rodas de conversa, atividades de pesquisa, ações de extensão, dentre outras.

A questão central da pesquisa se insere em uma pesquisa maior, acerca da relação entre o Estágio Supervisionado e o Programa Residência Pedagógica do curso de Ciências Biológicas da UFVJM: ações, concepções e desafios. Nesse contexto, professores e licenciandos tem utilizado as tecnologias de inovação em suas práticas docentes e profissionais, dentre eles, nos estágios supervisionados e no Programa Residência Pedagógica e em suas práticas profissionais?

Essa pesquisa se insere no campo das investigações acerca do uso das tecnologias digitais de educação durante o estágio supervisionado do curso de ciências biológicas e o programa de residência pedagógica em escolas de educação básica de Diamantina – MG. Dessa forma, buscamos analisar as percepções e concepções dos sujeitos que nela atuam, acerca das experiências, dificuldades e tensões e o uso das tecnologias de informação e comunicação a partir da implantação das tecnologias como inovação nas escolas de educação básica.

O estágio supervisionado se torna um vínculo entre as escolas e universidades desenvolvido como parte obrigatória do projeto pedagógico e do itinerário formativo do educando, o estágio se fundamenta em um compromisso formalizado entre o estagiário, professor orientador da instituição de ensino e por um supervisor da parte concedente. O estágio supervisionado implica, conforme a Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008 que regulamenta o estágio de estudantes (BRASIL, 2008).

O aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, com vistas para a vida cidadã e para o trabalho. Portanto, o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que se tornará concreto e autônomo quando da profissionalização do estagiário. É também um processo de compreensão da perspectiva política e ética da profissão de professor (BRASIL, 2008).

Os cursos de licenciatura por muito tempo estiveram a mercê de políticas públicas arrojadas do estado com decisões e pretensões que não perpassam pela decisão daqueles que atuam de fato nos cursos de formação de professores. Porém nas últimas três décadas, especificamente a partir da LDBEN nº 9.394/96, verificam-se políticas públicas educacionais articuladas e focadas na promoção e incentivo à formação de docentes à nível superior para atuação na educação básica, assim como programas de valorização do magistério.

Estudos realizados na década de 2000 a 2010 por Arroyo (2007) Gatti e Nunes (2009) e André (2006, 2010) identificaram que nesse período “persistiam cursos de licenciatura focados em modelos idealizados de aluno e de docência”. Estes estudos apontam que os cursos de formação de professores nesse período, não contemplavam “o cenário social atual, em transformação, além de manterem-se distantes da realidade escolar e do local de atuação do professor, pois a universidade ainda continuava distante da escola de Educação Básica”.

Zeichner (2010) em seus estudos sobre formação de professores, destaca que “a falta de articulação entre a formação superior e o campo de exercício do docente gera problema constante na formação dos educadores” (ZEICHNER, 2010, p.488).

### **Formação de professores e Estágio Supervisionado**

Pensar na formação de professores remete a “produção de saberes relativos ao ofício docente”, pois a atuação dos profissionais da área se caracteriza por esse tipo de conhecimento. Além disso, é de suma importância os licenciandos exercitarem a docência antes de entrar no campo de trabalho. Ponderando as pesquisas sobre formação e profissão docente, se mostra necessária uma reavaliação da compreensão da prática pedagógica do professor.

De acordo com a Lei 11.788/2008, o estágio, é assinalado como "ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação produtiva de educandos que estejam frequentando o Estágio Supervisionado”. Assim o papel da teoria é a de oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos,

sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-a” (PIMENTA e LIMA, 2005, p.16-17).

### **O Programa Residência Pedagógica e a formação de professores**

O Programa Residência Pedagógica foi implementado nas universidades públicas brasileiras a partir de 2018. Para Bonifácio (2021) investigar os impactos dos Programas Institucionais desenvolvidos pelo MEC a fim de fortalecer a formação de professores/as nas licenciaturas nas universidades tem sido, hoje, um grande desafio. Em março de 2018 foi lançado o Programa Residência Pedagógica (PRP) conforme os Editais publicados em 2018, 2020 e 2022, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Segundo Bonifácio (2021) o PRP, surgiu com o intuito de promover a formação inicial de professores. Enquanto política pública, o PRP embora possua basicamente a mesma finalidade do estágio, ele amplia o papel do discente e este passa de mero observador, a sujeito atuante no exercício da docência.

Nos últimos anos, por meio das Diretrizes Nacionais de Formação de Professores, têm-se instituído, nas universidades brasileiras, as políticas de formação de professores a partir da reformulação dos PPC's dos cursos de Licenciatura a fim de dar um caráter de formação docente aos licenciandos das universidades brasileiras e de estabelecer a interação entre Universidade e Escolas de Educação Básica, principalmente, por meio dos estágios supervisionados e programas de imersão dos licenciandos na educação básica como o PIBID (2007) e o PRP (2018).

Um dos objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica é “assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica” (BRASIL,2018, p. 1).

Dessa forma, o PRP é uma atividade que visa contribuir para a formação de discente regularmente matriculado em curso de licenciatura, instruído por um docente orientador que estabelecerá a relação entre teoria e prática profissional docente e um professor, denominado Preceptor, que acompanhará os residentes numa escola pública de educação básica, denominada

escola-campo, utilizando coleta de dados, diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias.

## **METODOLOGIA**

Essa pesquisa foi realizada durante no período de 2021 a 2023, ou seja, no período da pandemia e pós-pandemia. Para tratamento dos dados, buscamos em Bardin (1977) os fundamentos para análise de conteúdo. Na perspectiva de Bardin, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de dados qualitativos, “um método muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Uma etapa específica do processo global de análise de conteúdo é a fase de planejamento, coleta e sistematização dos dados (e, certamente, uma das mais importantes).

As demais fases de cunho analítico dependem de uma coleta realizada de modo adequado. A análise de conteúdo foi realizada por meio das etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Com o objetivo de analisar as interseções entre Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica e compreender as dificuldades e desafios durante os estágios supervisionados e a residência pedagógica, procuramos explicitar nesse estudo por meio da análise de conteúdo o desvelamento dos dados produzidos, ecoando as vozes desses sujeitos.

Os participantes da pesquisa foram oito (08) professores de ciências e biologia da educação básica, oriundos de escolas públicas de Diamantina -MG. pertencentes a faixa etária entre 33 e 50 anos sendo cinco professores de Estágio Supervisionado em ensino em ciências e biologia e três preceptores do Projeto Residência Pedagógica -Subprojeto Biologia com experiência de tempo de trabalho entre vinte e cinco (25) anos e oito (08) anos de experiência, como professoras/es.

Os dados produzidos foram coletados por meio de um questionário e o projeto foi submetido ao Comitê de Ética da UFVJM em 15/11/2021, sendo o nº 47020521000005108.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os dados produzidos foram coletados por meio de um questionário e o link encaminhado por e-mail para os professores. Segundo Mota (2019) o *Google* Formulários, é um aplicativo

que pode criar formulários, por meio de uma planilha no *Google Drive*. O uso desse aplicativo serviu para a prática acadêmica de pesquisa, pois devido à dificuldade de encontrar presencialmente com os participantes da pesquisa, por causa da Pandemia de Covid- 19, o questionário poderia ser acessado de qualquer lugar, local e horário. As categorias analíticas foram assim organizadas:

Tabela 1. Categorias analíticas:

Experiências dos participantes da pesquisa no desenvolvimento das atividades do Estágio Supervisionado e do Programa Residência Pedagógica
Contribuições do ES e PRP para formação continuada de professores
Desafios na organização do ES e PRP-Subprojeto Biologia

Tabela organizada pelos pesquisadores/julho2024.

Elencamos a Categoria 2: Contribuições do ES e PRP para formação continuada de professores, pois nesta categoria, outras subcategorias surgiram durante a pesquisa, como o uso de novas tecnologias digitais em educação e como essas ferramentas digitais contribuíram para a formação continuada dos professores durante o estágio supervisionado e residência pedagógica, no período pós-pandemia.

No que diz respeito às experiências do estágio supervisionado e a residência pedagógica na escola, os professores relataram que nesse processo de formação, houve a troca de experiências entre estagiários e professores, residentes e preceptores. Aqui, explicitamos as perspectivas dos professores da escola em relação aos estagiários e residentes no ambiente da sala de aula: como eles veem estes alunos estagiários apontando as contribuições dos estagiários e residentes nas atividades desempenhadas durante o estágio e residência.

Nestes depoimentos os professores observam que na articulação entre teoria e prática o estagiário adquire uma aprendizagem mais significativa; pois o aluno percebe que esta aprendizagem está relacionada com seus objetivos de desenvolvimento pessoal e profissional. (LIMA, 2001). E ainda, o estágio e residência pedagógica proporcionam, através de sua atividade diária, uma aproximação dos licenciandos com a realidade da escola, com a dinâmica das funções exercidas na instituição.

No cotidiano da escola, residentes e estagiários refletem sobre suas práxis, através da observação e vivência com a atividade dos docentes da escola. (PIMENTA E LIMA, 2006). Tardif (2002, p. 268) pontua estagiário e residentes necessitam vivenciar experiências e refletir sobre elas. O autor ainda cita que, estagiário tem capacidade para contribuir com o trabalho

docente dos professores da educação básica, desenvolvendo pesquisas que vão sanar necessidades presentes nas escolas. Corroboramos com Tardif quanto a essas contribuições do estágio como pesquisa e intervenção, assim como a residência pedagógica.

Na concepção dos professores que receberam estagiários e residentes podemos apontar que “*o estágio auxilia no ensino aprendizagem com as regências, aula práticas, aulas em espaços não formais*”(Professor Ian, mar. 2022). As professoras Renata e Mariele, corroboram com as ideias do Prof. Ian quando Renata relata que durante o estágio supervisionado e a residência pedagógica “*ocorrem troca de conhecimentos e aplicação de atividades práticas*” e Mariele relata que *o estagiário auxilia o professor na aplicação de atividades relacionadas ao conteúdo em sala de aula*” (Profs. Renata; Mariele, mar.2022). Podemos observar esse fato, na fala do professor Ian quando afirma que os estagiários

“*trocam experiências no que tange ao uso de novas tecnologias*”. Na concepção do professor Ian, os estagiários por serem mais jovens dominam as TICs e *podem passar esse conhecimento durante as atividades do estágio desenvolvidas na escola*.

Compreendemos que na visão dos professores supervisores de estágio, a presença do estagiário na escola colabora de forma efetiva no que se refere ao desenvolvimento de atividade prática e ao elo universidade escola. Ainda percebemos que os saberes dos estagiários referentes a novas tecnologias são percebidos como uma contribuição significativa para os professores. Na concepção dos professores supervisores o estágio auxilia no ensino aprendizagem com as regências, aula práticas, aulas em espaços não formais e também o domínio por parte de estagiários e residentes, do uso de metodologias por meio das tecnologias como jogos, gamificação, *Jamboard*, entre outras atividades. Percebemos que é semelhante a percepção do professor do estágio e do preceptor da residência pedagógica em relação ao conhecimento tecnológico dos estagiários.

Pesquisas realizadas pelo CNTE/GESTRADO (2021) apontam que antes mesmo da pandemia, as tecnologias digitais já se encontravam cada vez mais demandadas no cotidiano dos professores da Educação Básica (CNTE/GESTRADO, 2021). A rotina dos/as professoras/es da educação básica mudou, devido ao isolamento social. Com a suspensão das aulas durante a Pandemia de Covid-19, o domínio dessas tecnologias tornou-se necessidade básica. Revelou-se a ausência de formação específica para grande parte dos(as) professores(as). O isolamento social impôs novas rotinas de trabalho aos docentes. As dificuldades são ainda

maiores quando os docentes não receberam nenhuma formação para a utilização de ferramentas tecnológicas necessárias ao desenvolvimento das atividades remotas.

Entre os(as) professores(as) que relataram terem participado de atividades de formação para o uso de tecnologias digitais, a maior parte afirma que essas atividades foram oferecidas pelas Secretarias de Educação. A segunda situação mais usual é aquela na qual o docente afirma ter acesso a tutorial on-line com informações sobre como utilizar as ferramentas virtuais.

Parafraseando Teixeira (2003), realmente é inquietante pensar como tem sido a formação de professores para os quais o amanhã que era ontem já chegou e está consolidando desde meados de 2019 que funcionou de forma remota até o final de 2022. Após a pandemia ficou evidente a necessidade do domínio das tecnologias de comunicação pelos professores da educação básica.

Nas vozes dos sujeitos observamos as dificuldades diante do manuseio das mídias digitais por parte dos professores, bem como a difícil interação em ambientes virtuais de aprendizagem. Apontamos também como desafios, a precariedade na qualidade do ensino devido às desigualdades sociais que limitaram o acesso da maior parte dos alunos durante as atividades remotas.

Compreendemos que as atividades desenvolvidas durante a Pandemia do Covid-19 no Estágio Supervisionado e PRP Subprojeto Biologia foram de difícil execução pois, tanto os licenciandos, como os professores tiveram que reinventar suas práticas e criar estratégias para sanar as necessidades que o ensino remoto exige. Dentre essas necessidades podemos citar o domínio das TICs que são essenciais para o desenvolvimento do ensino a distância, e são um desafio para os professores, como relatado anteriormente pelos professores de estágio preceptores.

Os programas PIBID e PRP articulados com o Estágio Supervisionado tem a possibilidade de criar estratégias para auxiliar as escolas da educação básica, visto que foi relatado pelos professores e preceptores que estes Programas contribuem para o desenvolvimento das atividades que envolvem tecnologias em educação e o uso de metodologias ativas. Entendemos que os desafios durante a pandemia foram muitos, como a busca de estratégias frente à comunicação virtual, até as desigualdades sociais enfrentadas pelos alunos que dificultaram o acesso às aulas remotas. Vale salientar que os danos causados no processo de ensino aprendizagem dos estudantes durante a pandemia necessitam ser sanados. Nos últimos

anos, as concepções metodológicas de ensino, vem sendo questionadas frente às mudanças empreendidas pelas inovações tecnológicas. Moran (2015) aponta que,

a expansão das tecnologias de informação e da comunicação, com acesso às informações por diversos canais em especial os digitais, modificaram o contexto da sala de aula, exigindo um profissional que não apenas domine o conteúdo a ser ensinado, mas também domine os novos modelos de ensino, decorrentes de uma nova forma de compreender a aquisição do conhecimento (MORAN, 2015).

Para esse autor a expansão das tecnologias é um recurso importante, pois rompe paradigmas e propõe uma aprendizagem que pode acontecer em qualquer tempo e espaço e, também, de forma compartilhada. Os desafios enfrentados pelos professores da educação básica perpassam desde as políticas públicas de formação continuada a fim de capacitá-los para utilizar as tecnologias em educação, ao acesso a equipamentos e internet nas escolas. Muitos não possuíam equipamentos adequados e utilizavam o celular como ferramenta para gravar as aulas e atender aos grupos de estudantes.

Os cursos de formação de professores buscam capacitar o licenciando para o alcance de um repertório didático-pedagógico, que lhe ofereça o bom exercício da docência, considerando-se a sala de aula como um espaço que congrega as novas tecnologias, trazidas do ambiente exterior por alunos ou professores, e também como um contexto de imprevisibilidade, como ocorreram durante o ensino remoto no contexto da Pandemia de Covid-19. No período pós-pandemia, os sujeitos de pesquisa destacaram que as tecnologias vieram para ficar, apesar das dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo deste estudo, percebemos que os professores estão mais conscientes quanto à integração da tecnologia na aprendizagem e nos processos pedagógicos da sala de aula, porém há um longo caminho a percorrer quando se fala em formação continuada e infraestrutura adequada (internet e equipamentos) nas escolas públicas brasileiras. Se não tiver investimentos significativos e investimentos do ponto de vista de uma política nacional de tecnologias educacionais, a infraestrutura continuará sendo o "gargalo" para um trabalho efetivo no campo da tecnologia, bem como uma internet adequada e eficiente. Do ponto positivo entre o trabalho dos estagiários e residentes durante o estágio supervisionado e o programa residência pedagógica Subprojeto Biologia foi a troca de experiências e conhecimento entre os pares:

professores e estagiários, residentes e preceptores favorecendo o uso da tecnologia na escola. Tal postura fomenta a troca de saberes e fazeres entre pares e fortalecem o uso intencional nas práticas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. Pesquisa, formação e prática docente. In: , M. (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 5ª ed. Campinas: Papyrus, 2006. p. 55-69.
- ANDRÉ, M. E. D. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação. Porto Alegre, PUC/RS, v. 33, p. 6-18, 2010
- ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir Alves de (org.). Formação de professor para a Educação Básica: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, p. 191-210, 2007.
- BACICH, L.; MORAN, J.. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. Revista Pátio, v. 17, n° 25, p. 45-47, 2015.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições). **Presses Universitaires de France** 70, 1986.
- BONIFÁCIO, C.M. Residência Pedagógica e Estágio Supervisionado: Contribuições para a Formação dos Licenciandos do Curso de Ciências Biológicas. Revista Com a Palavra o professor. Vitória da Conquista (BA), v.4, n.1, janeiro-abril / 2019 - ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3350-6185>
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 06 de junho de 2015.
- BRASIL. Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília: 2008.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.
- BRASIL. PORTARIA NORMATIVA Nº 38, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007 Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID.
- BRASIL. Portaria Normativa de 28 de fevereiro de 2018 que Institui o Programa Residência Pedagógica.
- CNTE/GESTRADO. Trabalho docente em tempo de pandemia; Disponível em: <https://gestrado.net.br/pesquisas/trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia-cnte-contee-2020/> Acesso em 05 jul. 2024
- GATTI, B. A.; NUNES, M. Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículo das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC, 2009.
- MORAN, J.M.. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 17. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.
- MOTA, S.J. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. Humanidades & Inovação, v. 6, n. 12, p. 371-373, 2019.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Editora Vozes, 2012 - 328 p.

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Educação. Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, dez. 2010.