



(14)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor – Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Vice-Reitor – Penildon Silva Filho

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Direção – Roberto Sidnei Alves Macedo/Regina Sandra Marchesi

EDITORA

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz

EDITORAS ASSOCIADAS

Sheila de Quadros Uzêda

Marlene Oliveira dos Santos

Bianca Becker

Carollina Carvalho Ramos de Lima

Rafael Lima Kons

Salete de Fátima Noro Cordeiro

Vanessa Sievers de Almeida

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO

Maira Lima, Flávia Rosa

Universidade Federal da Bahia

Faculdade de Educação

Av. Reitor Miguel Calmon s/nº (Canela)

40.110-100 – Salvador – Bahia – Brasil

Fone: + 55 71 3283 7272

revista.entreideias@ufba.br

<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias>

www.faced.ufba.br

A Revista Entreideias é uma publicação quadrimestral da Faculdade de Educação da UFBA com o objetivo de divulgar artigos, ensaios e resenhas.

Serão aceitos para publicação apenas textos originais, isto é, que não tenham sido publicados em coletâneas ou outra revista acadêmica nacional ou estrangeira. Textos publicados em Anais de eventos científicos poderão ser submetidos.

CONSELHO EDITORIAL

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz - Editora

Marta Lícia Teles Brito de Jesus - Editora colaboradora.

Sheila de Quadros Uzêda - Editora Associada.

Marlene Oliveira dos Santos - Editora Associada.

Bianca Becker - Editora Associada.

Carollina Carvalho Ramos de Lima - Editora Associada.

Rafael Lima Kons - Editor Associado.

Salete de Fátima Noro Cordeiro - Editora Associada.

Vanessa Sievers de Almeida - Editora Associada.

Afrânio Catani (Doutor em Sociologia, USP)

Alfredo Veiga-Neto (Doutor em Educação, UFRGS)

Ana Lúcia Eduardo Farah Valente (Doutora em Antropologia Social, UnB)

Antônio Augusto de Freitas Gonçalves Moreira (Doutor em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal)

Antonio Flávio B. Moreira (Doutor em Educação, UCP/RJ)

Antônio Nóvoa (Doutor em Educação, Universidade de Lisboa, Portugal)

Antonio R. Bartolome (Doutor em Educação, Universitat de Barcelona, Catalunia, Espanha)

Antonio Rodríguez de Las Heras (Diretor do Instituto de Cultura e Tecnologia da Universidad Carlos III de Madrid)

Carlos Roberto Jamil Cury (Doutor em Educação, PUC/MG)

Carolina Silva Souza (Doutora em Educação, Universidade de Algarve, Portugal)

David Le Breton (Doutor em Sociologia, Université de Strasbourg, França)

Edvaldo Couto (Doutor em Educação, FAGED/UFBA)

Eunice Trein (Doutora em Educação, UFF)

Fernando Ramos (Doutor em Engenharia Electrotécnica, Universidade de Aveiro/CETAC.MEDIA, Portugal)

Gonzalo Ramón Navaza Blanco (Doutor em Filologia, Universidad de Vigo, Espanha)

Heleusa Figueira Câmara (Doutora em Ciências Sociais, UESB)

Jacques Therrien (Doutor em Educação, UFC)

Joaquim Luis Medeiros Alcoforado (Doutor em Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal)

Kabengele Munanga (Doutor em Antropologia, USP)

Leoncio Vega Gil (Doutor em Ciência da Educação, Universidad de Salamanca, Espanha)

Lindomar Wessler Boneti (Doutor em Sociologia, Pontificia Universidade Católica do Paraná, PUC/PR)

Lucídio Bianchetti (Doutor em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina)

Lucília Regina de S. Machado (Pós-Doutorado em Sociologia do Trabalho, UFMG)

Maria Antônia Coutinho (Doutora em Letras, UNEB)

Graça Paulino (Doutora em Literatura Comparada, UFMG)

Nelson De Luca Pretto (Doutor em Educação, UFBA)

Guillermo Orozco Gómez (Doutor em Educação, Universidad de Guadalajara, México)

Paulo Gileno Cysneiros (Doutor em Psicologia Educacional, UFPE)

Paulo Maria Bastos da Silva Dias (Doutor em Educação, Universidade do Minho, Portugal)

Reinaldo Matias Fleuri (Doutor em Educação, CNPq/UFSC)

Reiner Hildebrandt-Stramann (Doutor em Educação Física, Universidade de Braunschweig, Alemanha)

Roberto Romano (Doutor em Filosofia, UNICAMP)

Valdemar Squissardi (Doutor em Ciências da Educação, UFSCar, Titular aposentado)

COMISSÃO EDITORIAL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFBA

Profa. Dra. Alessandra Carbonero Lima

Profa. Dra. Ana Kátia Alves dos Santos

Profa. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto

Profa. Dra. Fátima Aparecida Souza

Profa. Dra. Kátia Siqueira de Freitas

Profa. Dra. Lanara Guimarães de Souza

Profa. Dra. Liane Castro de Araujo

Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas

Profa. Dra. Maria Cecília de Paula Silva

Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Profa. Dra. Marize Souza Carvalho

Prof. Dr. Nelson de Luca Pretto

Prof. Dr. Paulo Roberto Holanda Gurgel

Profa. Dra. Salete de Fátima Noro Cordeiro

Profa. Dra. Vanessa Sievers de Almeida

Profa. Me. Verônica Domingues Almeida

Prof. Me. Wilson de Lima Brito Filho

Prof. Dr. Wilson Nascimento Santos

ISSN 2317-0956

revista
entreideias

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

Faculdade de Educação
Universidade Federal da Bahia
v. 14, n. 1, jan./abr. 2025





Esta obra está sob a licença Creative Commons Atribuição 2.5 (CC-BY). Mais detalhes em <http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/br>. Você pode copiar, distribuir, transmitir e remixar esta revista, ou partes dela, desde que cite a fonte.

Capa

LÚCIA VALESKA SOKOLOWICZ

Projeto gráfico original

Joenilson Lopes

Atualização do Projeto Gráfico para a *Revista entreideias*

Lúcia Valeska Sokolowicz

Editoração

Zeta Studio

Base de dados e diretórios nacionais:

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação, Brasília, DF

CCN - Catálogo Coletivo Nacional, Brasília, DF

EDUBASE - Base Nacional de Periódicos em Educação, Campinas, SP

ICAP - Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos, Curitiba, PR

Portal de Periódicos Capes, Brasília, DF

Portal SEER, Brasília, DF

Portal de Periódicos SiBi/UFBA, Salvador, BA

Bases de Dados e Diretórios Estrangeiros:

IRENIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, México, DF

Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, España y Portugal, México, DF

UNC - Penn State University Libraries, Pennsylvania

Versões on-line (desde 2005) em <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias>

SIBI/ UFBA/ Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

(EntreIdeias). -, Vol. 14, n. 1 (jan./abril 2025)- . - Salvador : Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2025-
v. : il.

Quadrimestral.

EntreIdeias on-line:

Continuação de: Revista da Faced.

ISSN 2317-0956

1. Educação - Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Sumário

Editorial – dossiê temático. Caminhos e desafios na formação de professores: entre saberes e práticas – trabalhos apresentados no ix seminário de formação de professores (ix seforprof - 2024)

Daniel Fernando Bovolenta Ovigli - UFTM

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz - UFBA

Pedro Donizete Colombo Junior - UFTM

7

Cartografando professores-artistas em um instituto federal: pesquisa entre saberes, práticas e subjetividades

Márcia Maria de Sousa

Narciso Laranjeira Telles da Silva

10

Visita de licenciandos ao museu dos dinossauros: estágio supervisionado, (in)formação e emoções em diálogo

Pedro Donizete Colombo Junior

Heloísa de Faria Folador

28

As contribuições do movimento negro para se pensar uma formação outra de professores/as

Weverton Freitas Nascimento

Laercio Oliveira Simões

Vânia Cristina da Silva Rodrigues

47

O programa de residência pedagógica na formação inicial de professores de ciências e biologia

Lucas Mellini Faleiros

Marinalva Vieira Barbosa

63

Olhar reflexivo sobre o sistema de ensino e a implementação de políticas de educação em Moçambique

Vitória Estêvão Tovela

Luciana de Almeida Silva Teixeira

Júlio Magido Velho Muara

81

Formação inicial de professores da educação infantil: trabalhando a literatura infantil no contexto escolar

Carmem Silva de Oliveira

Bruno Pereira Garcês

Walter Mariano Rodrigues da Silva

98

Escola de formação e desenvolvimento profissional de educadores de Minas Gerais: uma análise das publicações

Suely Silva Nogueira
Roberta Costa
Martha Prata-Linhares

118

O potencial dos vodcasts como ferramentas de ensino e aprendizagem nas licenciaturas: estudo de caso

Wellington José Custódio dos Santos
Tenisziara de Moura Ferreira
Daniel Fernando Bovolenta Ovigli

137

Formação de professores e inclusão escolar: desafios na perspectiva do pet conexões de saberes da UFTM

Cleiton Costa Fonseca
Fernanda Borges de Andrade

154

Como as práticas docentes nos definem como educadores formadores? Evidências da aprendizagem no processo formativo

Carmen Lucia Ferreira Silva
Valter Machado da Fonseca
Martha Maria Prata-Linhares

174

Editorial – dossiê temático. Caminhos e desafios na formação de professores: entre saberes e práticas – trabalhos apresentados no IX Seminário de formação de professores (IX Seforprof - 2024)

Esse número temático apresenta aos leitores – da Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade – os melhores trabalhos apresentados no IX Seminário de Formação de Professores (IX SeForProf - 2024), realizado na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), momento formativo de reflexão e debate sobre as práticas e os desafios enfrentados pelos docentes em diferentes contextos educacionais. O seminário, realizado a cada dois anos, reúne educadores, pesquisadores e estudantes para discutir as questões que envolvem a formação inicial e continuada de professores e temáticas afins à Educação, promovendo a troca de experiências e a construção de conhecimento coletivamente.

Neste dossiê temático, abordamos as principais questões debatidas no IX SeForProf, centradas no tema “Do autoavaliar ao internacionalizar: a pós-graduação e seus enfrentamentos contemporâneos”. O objetivo desse número é ampliar as discussões em torno da formação docente, explorando diferentes perspectivas que envolvem a prática pedagógica, a política educacional, as metodologias inovadoras e os desafios da educação no cenário atual.

A cada edição, o SeForProf tem se consolidado como um espaço importante em Uberaba, Minas Gerais, e na região do Triângulo Mineiro, para a atualização e a qualificação de professores, ao refletir sobre a educação em seus múltiplos aspectos. O presente dossiê busca aprofundar as problemáticas e soluções propostas, ao destacar as contribuições de especialistas e pesquisadores acerca das questões emergentes da área da formação de professores.

Também, visa reunir artigos e produções acadêmicas que discutem, de forma crítica e reflexiva, os principais temas abordados no IX SeForProf. Com tal proposta, buscamos contribuir para a difusão de conhecimento acadêmico e prático que seja relevante

para a transformação da formação docente no Brasil e além, ao promover um espaço de diálogo entre a pesquisa, a prática pedagógica e a política educacional.

As pesquisas voltadas à formação docente têm um papel fundamental na melhoria da educação, pois propiciam reflexões sobre práticas pedagógicas, metodologias de ensino e políticas educacionais, contribuindo para a qualificação profissional de professores. Tais investigações e discussões centram-se na busca em identificar desafios e propor soluções para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem, fundamentais na busca por uma educação de qualidade. Além disso, exploram a importância do desenvolvimento profissional, do uso de tecnologias educacionais e da adaptação às novas demandas da sociedade, propiciando aos profissionais da educação, em particular, aos professores, o preparo para enfrentar os desafios contemporâneos das salas de aula. Tais aspectos são fundamentais para uma formação integrada à sociedade atual, no sentido de uma educação integral e cidadã dos alunos.

Esse dossiê está composto por 11 artigos que tratam de diversos aspectos da formação docente, desde a abordagem teórica e metodológica até as experiências práticas vivenciadas por professores em diferentes contextos educacionais. Cada artigo foi cuidadosamente selecionado para representar as discussões mais pertinentes que emergiram durante o evento, os textos passaram por avaliação anônima entre pares e foram estruturados de forma a oferecer ao leitor uma visão abrangente sobre as questões que moldam a formação de professores nos dias de hoje.

Agradecemos aos participantes do IX SeForProf, aos autores dos artigos integrantes deste dossiê e aos revisores dos textos, que garantiram a qualidade e o rigor científico das produções. Também expressamos nossa gratidão à *Revista Entreideias* por viabilizar a publicação deste dossiê, ampliando o alcance das reflexões sobre a formação de professores em diversos segmentos educacionais.

Convidamos o leitor a refletir sobre as diversas temáticas abordadas nos artigos que compõem o número e assim, esperamos que este dossiê temático seja uma importante contribuição para o campo da educação, oferecendo novas perspectivas, aprofundamentos teóricos e práticas que possam inspirar e desafiar os profissionais da educação em sua constante busca por

aprimoramento e inovação. Que as discussões aqui apresentadas possam enriquecer a formação de novos educadores e influenciar positivamente o cenário educacional.

Daniel Fernando Bovolenta Ovigli - UFTM
Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz - UFBA
Pedro Donizete Colombo Junior - UFTM

Cartografando professores-artistas em um Instituto Federal: pesquisa entre saberes, práticas e subjetividades

Resumo: Este artigo compõe uma pesquisa de doutorado que busca entender como diferentes modos de atuação de professores de Arte contribuem com a compreensão do papel da Arte na Educação Profissional e Tecnológica proposta pelos Institutos Federais. Objetivando valorizar as práticas de Professores-Artistas que atuam em territórios de ensino, pesquisa e extensão, conectando as dimensões ética, estética, política, cultural e afetiva na formação integral e na produção artística atual, traz a complexidade como base epistemológica e a investigação cartográfica como metodologia de pesquisa. Concentra na observação, na entrevista semiestruturada e em registros imagéticos os instrumentos de construção de dados, cujas análises têm ocorrido conforme as práticas discursivas dos sujeitos, conjugando relatos dos participantes, percepções e produções visuais da pesquisadora. Inicialmente exploramos os termos que nomeiam os sujeitos na pesquisa como pistas que indicam as vivências com a Arte ao longo da vida, a especificidade da linguagem artística de formação superior, as experiências com a docência em Arte e as experimentações com uma prática artística e poética autoral/pessoal como fatores significativos para uma atuação enquanto Professor-Artista. Amparadas em conceitos advindos das Filosofias da Diferença, as discussões empreendidas apontam para a importância de sustentar a complexidade, a diferença e a singularidade como aportes conceituais, metodológicos e artísticos coerentes com o objetivo da pesquisa. Consideramos que as práticas docentes conectadas à produção artística autoral/pessoal do professor de Arte enquanto Professor-Artista potencializam a atuação profissional, contribuindo efetivamente e de modos diversos para valorizar e fortalecer o ensino da Arte na Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Professores-Artistas; Educação Profissional e Tecnológica; Metodologia Cartográfica.

Márcia Maria de Sousa

Instituto Federal do Triângulo Mineiro

marciasousa@iftm.edu.br

Narciso Laranjeira Telles da Silva

Universidade Federal de Uberlândia

narcisotelles@ufu.br

Mapping artist-teachers at a federal institute: research between knowledge, practices and subjectivities

Abstract: This article is part of a doctoral research that aims to understand how different modes of action of art teachers contribute to the understanding of the role of art in professional and technological education, as proposed by Federal Institutes. It seeks to value the practices of Teacher-Artists working in teaching, research, and extension territories, connecting the ethical, aesthetic, political, cultural, and affective dimensions in holistic education and contemporary artistic production. It brings complexity as an epistemological basis and cartographic investigation as a research methodology. The focus is on observation, semi-structured interviews, and visual records as data collection instruments, with analyses occurring according to the discursive practices of the subjects, combining participants' accounts,

perceptions, and the researcher's visual productions. Initially, we explore the terms that name the subjects in the research as clues indicating their experiences with Art throughout life, the specificity of the artistic language in higher education, experiences in Art teaching, and experiments with an authorial/personal artistic and poetic practice as significant factors for acting as a Teacher-Artist. Grounded in concepts from the Philosophies of Difference, the discussions point to the importance of sustaining complexity, difference, and uniqueness as coherent conceptual, methodological, and artistic contributions to the research's objective. We believe that teaching practices connected to the teacher's authorial/personal artistic production as a Teacher-Artist enhance professional action, effectively contributing in various ways to value and strengthen Art education in Professional and Technological Education.

Keywords: Art Education; Teacher-Artists; Professional and Technological Education; Cartographic Methodology

Mapeo de artistas-docentes en un instituto federal: investigación entre saberes, prácticas y subjetividades

Resumen: Este artículo forma parte de una investigación de doctorado que busca entender cómo diferentes modos de actuación de los profesores de Arte contribuyen a la comprensión del papel del Arte en la Educación Profesional y Tecnológica propuesta por los Institutos Federales. Con el objetivo de valorar las prácticas de Profesores-Artistas que actúan en territorios de enseñanza, investigación y extensión, conectando las dimensiones ética, estética, política, cultural y afectiva en la formación integral y en la producción artística actual, presenta la complejidad como base epistemológica y la investigación cartográfica como metodología de investigación. Se centra en la observación, en la entrevista semiestructurada y en registros imagéticos como instrumentos de construcción de datos, cuyas análisis han ocurrido conforme a las prácticas discursivas de los sujetos, conjugando relatos de los participantes, percepciones y producciones visuales de la investigadora. Inicialmente exploramos los términos que nombran a los sujetos en la investigación como pistas que indican las vivencias con el Arte a lo largo de la vida, la especificidad del lenguaje artístico de formación superior, las experiencias con la docencia en Arte y las experimentaciones con una práctica artística y poética autoral/personal como factores significativos para una actuación como Profesor-Artista. Amparadas en conceptos provenientes de las Filosofías de la Diferencia, las discusiones emprendidas apuntan a la importancia de sostener la complejidad, la diferencia y la singularidad como aportes conceptuales, metodológicos y artísticos coherentes con el objetivo de la investigación. Consideramos que las prácticas docentes conectadas a la producción artística autoral/personal del profesor de Arte como Profesor-Artista potencian la actuación profesional, contribuyendo efectivamente y de diversas maneras a valorar y fortalecer la enseñanza del Arte en la Educación Profesional y Tecnológica.

Palabras clave: Enseñanza de Arte; Profesores-Artistas; Educación Profesional y Tecnológica; Metodología Cartográfica.

Introdução

Este artigo trata do recorte de uma pesquisa de doutorado em fase de conclusão realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e que tem como temática a relação entre Arte e Educação que ocorre na esfera da Educação Profissional e Tecnológica, mais precisamente em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia situado em Minas Gerais na região que congrega o Triângulo Mineiro e o Alto Paranaíba: o Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM).

Relativamente recente no cenário educativo brasileiro, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – criados a partir da Lei nº 11. 892, de 28 de dezembro de 2008 – são instituições de educação profissional que têm na educação integrada e na verticalização do ensino seus princípios fundantes.

Entre as finalidades e as características dos Institutos Federais presentes no Art. 6º da referida Lei, destacamos os incisos IV e VIII que sinalizam a valorização da Arte e da Cultura como conhecimentos fundamentais na formação integral proposta:

IV – orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; [...]

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

Desse modo, vislumbramos a possibilidade de investigar esse espaço singular de atuação para o professor de Arte, em que a produção artística e cultural está contemplada em uma perspectiva ampliada de construção de conhecimentos e no reconhecimento de suas potencialidades como elemento basilar no desenvolvimento cultural, socioeconômico, científico e tecnológico.

Para tanto, procuramos desenvolver uma pesquisa cujo objeto de estudo são as práticas, os saberes e as subjetividades de professores de Arte que atuam nesse contexto educativo, que tem como horizonte a formação integral do estudante, articulada ao seu desenvolvimento pleno e ao mundo do trabalho (Frigotto,

2010). Isso porque o professor de Arte que trabalha nos Institutos Federais, além de ministrar o componente curricular Arte no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, tem a possibilidade de atuar em outros níveis e modalidades de ensino, uma vez que o cargo de professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (E.B.T.T), ao qual está vinculado, determina o trabalho com a tríade ensino-pesquisa-extensão, de modo que as atividades desenvolvidas nessas esferas da atuação profissional docente são normatizadas em seus planos de trabalho e incentivadas institucionalmente.

Diante do conjunto apresentado, definimos como problema de pesquisa a necessidade de entender como as diferentes práticas docentes-artísticas desenvolvidas pelos professores de Arte nos âmbitos do ensino, da pesquisa, da extensão e da produção artística autoral/pessoal que ocorrem nesse contexto de atuação profissional, possibilitam uma atuação enquanto Professor-Artista, desvelando conexões entre as dimensões ética, estética, política, cultural e afetiva que contribuem com uma melhor compreensão do efetivo papel da Arte e seu ensino na Educação Profissional e Tecnológica proposta pelos Institutos Federais.

No contexto desta pesquisa, a adoção do termo Professor-Artista refere-se ao professor de Arte que possui uma prática artística autoral/pessoal, que pode ocorrer tanto no âmbito do contexto educativo no qual atua como além dele. Nessa perspectiva, o Professor-Artista é o professor de Arte que congrega a criação e a produção de Arte e Cultura aos saberes, práticas e subjetividades dos sujeitos envolvidos nos processos docentes-artísticos, de tal modo que a produção artística autoral/pessoal e a prática docente institucionalizada são conectadas por vias diversas considerando as diferenças que as constituem, os encontros, as partilhas, a construção de conhecimentos e de vivências educativas e artísticas em constante fluxo.

Objetivos

Tendo em vista o contexto educativo e os sujeitos especificados, conforme exposto anteriormente, temos como objetivo geral desta pesquisa de doutorado valorizar as práticas arte-educativas desenvolvidas por professores de Arte como Professores-Artistas que atuam em territórios de ensino, pesquisa, extensão e produção artística autoral/pessoal, abarcando as dimensões ética, estética,

política, cultural e afetiva na formação integral e na produção artística atual.

Quanto aos objetivos específicos, destacamos: a) conhecer as práticas docentes-artísticas desenvolvidas pelos professores de Arte no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão e da poética autoral no contexto de atuação profissional; b) identificar a diversidade e a complexidade das conexões estabelecidas entre elementos pedagógicos e artísticos que compõem as práticas docentes-artísticas dos professores de Arte pesquisados; c) analisar os significados e sentidos educativos e artísticos que permeiam as práticas docentes-artísticas ocorridas na atuação profissional dos professores de Arte participantes da pesquisa na perspectiva da atuação como Professores-Artistas; d) tornar visíveis a multidimensionalidade, a amplitude e a diversidade de relações, conhecimentos e territórios enredados nas práticas educativas, artísticas e culturais desenvolvidas por esses profissionais no contexto do Ensino Profissional, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal em que atuam.

Fundamentação teórica

Considerando que a pesquisa tem nas relações entre sujeitos seu foco de investigação, caracterizando-se pela produção de conhecimentos a partir do acompanhamento de processos humanos dinâmicos e da constituição de subjetividades, tomamos a liberdade e a complexidade, na perspectiva colocada por Edgar Morin (2005) como princípios que a fundamentam. Para o filósofo francês, “a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo” como uma trama de ações, “acontecimentos, interações, retroações, determinações, acasos” que constituem a realidade (Morin, 2005, p. 13).

Por essa ótica, nosso olhar considera a multidimensionalidade e a infinidade de nuances que constituem o campo de investigação, respeitando-as como inerentes a ele e compreendendo-as como referentes “ao mundo empírico, à incerteza, à incapacidade de ter certeza de tudo, de formular uma lei, de conceber uma ordem absoluta” (Morin, 2005, p. 68).

Seguindo por esse viés, aproximamo-nos do paradigma ético-estético como uma base a partir da qual passamos a operar conceitual, metodológica e artisticamente com as Filosofias da

Diferença, como um pensamento aberto à multiplicidade e às diferenças, que valorize a coexistência de elementos de diferentes naturezas nas relações que constituem a realidade. Desse modo, nos atentamos mais especificamente a alguns conceitos e formulações de Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault que, ao serem experimentados, têm contribuído sobremaneira para pensarmos o problema da pesquisa que consiste em entender como as diferentes práticas docentes-artísticas desenvolvidas nos âmbitos do ensino, da pesquisa, da extensão e da produção artística autoral/pessoal por cada professor de Arte enquanto Professor-Artista desvelam conexões entre as dimensões ética, estética, política, cultural e afetiva que contribuem com uma melhor compreensão do efetivo papel do Ensino de Arte na Educação Profissional e Tecnológica proposta pelos Institutos Federais, mais especificamente no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM).

Partimos assim, do conceito radical de diferença conforme proposto por Deleuze como o elemento, a última unidade que comanda o processo de diferenciação no fluxo da vida, no qual “cada coisa, cada ser deve ver sua própria identidade tragada pela diferença, cada qual sendo só uma diferença entre as diferenças” (Deleuze, 2018, p. 86). Nessa perspectiva, o processo de diferenciação ocorre em um mundo de multiplicidades, e não de dualidades e oposições, ou seja, em uma realidade produzida por relações entre o mundo atual/extensivo/concreto das coisas já constituídas e o mundo virtual/intensivo/abstrato dos elementos “invisíveis” (forças, vetores, intensidades, potencialidades e energias) que as atravessam (Deleuze; Parnet, 1998).

Desse modo, entendemos a diferença entrelaçada ao conceito de multiplicidade e compondo um modo sempre aberto e dinâmico de pensar a realidade, onde não há nada definitivamente formado, todos os elementos estão em devir, ou seja, em um movimento constante de mudança, variação e transformação que nunca se fecha em si mesmo. Um movimento em que cada elemento está aberto a deixar de ser o que é para torna-se outro, o que ocorre ao ser afetado, contaminado por um outro elemento com o qual estabelece uma relação melódica, da ordem de uma aliança que se efetua entre eles (Deleuze; Parnet, 1998).

Assim, acatamos o devir como o princípio de conduta da lógica deleuziana que, segundo Tadeu (2004), exprime a centralidade da

passagem, do trânsito, da variação contínua, e que permite pensar a realidade enquanto um processo constante de produção de diferenças na multiplicidade, sendo que, a cada vez que os elementos diferenciais se atualizam, eles retomam o movimento que leva à criação do novo e do imprevisível. Estar em devir consiste, portanto, em se colocar em estado de abertura para o encontro com os mais diferentes elementos, deixando-se afetar e afetando ao mesmo tempo, mutuamente.

Nesse ponto, nos deparamos com o conceito de agenciamento como o “crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que aumenta suas conexões” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 16), entendido por nós como o modo efetivo pelo qual são criadas ações e normas que possibilitam a efetivação de conexões entre elementos heterogêneos e de naturezas diversas, de tal modo que delas surjam outras multiplicidades que podem tanto aumentar quanto diminuir a potência de nossa existência.

Por sua vez, cada encontro que um agenciamento promove entre elementos díspares em devir gera um acontecimento, termo definido por Deleuze (1974, p. 152) como “não exatamente o que acontece, mas alguma coisa *no* que acontece, alguma coisa a vir de conformidade ao que acontece”. A partir de um acontecimento, emerge algo de novo, de singular, surge uma produção de sentido completamente diferente do que vinha acontecendo na ordem das coisas, fazendo com que cada um dos elementos em devir nessa relação se torne outros, se transforme.

Entendemos desse modo, que ao atribuir um sentido ao que nos acontece, seja em grandes ou pequenas escalas da nossa vida, temos a possibilidade de criar outros mundos, rompendo com o fluxo de repetição e exercendo a capacidade de potencializar nossa existência. Isso nos revela o caráter não linear do regime temporal que conduz os acontecimentos, ou seja, a capacidade que um acontecimento possui de se estender para além do presente em que ocorre, desdobrando-se no passado e no futuro.

Nesse movimento de ruptura com os fluxos de repetição e criação de outros mundos, estabelecemos um território, ou seja, uma distância e um ritmo próprios que nos delimitam e, ao mesmo tempo, nos articulam com outros seres (Guattari; Rolnik, 1996).

Por fim, encerrando o rol de conceitos com os quais operamos no âmbito das Filosofias da Diferença, nos atemos à noção de

subjetividade definida por Guattari como “o conjunto de condições que torna possível que as instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como *território existencial* auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva” (Guattari, 1992, p. 19).

A subjetividade, portanto, é constituída a partir de uma heterogeneidade, ou seja, pela coexistência de uma variabilidade de fatores, acontecimentos e elementos que, sem serem preponderantes uns sobre os outros, contribuem e influenciam a formação e o estabelecimento da subjetividade em cada sujeito de uma maneira pessoal, peculiar, enfim, singular. Seguindo tal perspectiva, a definição de sujeito é coerente com os demais conceitos anteriormente elencados: o sujeito que se constitui por processos de subjetivação que podem conjugar tanto práticas de poder e de conhecimento quanto de técnicas de si (Foucault, 2006).

A partir desses conceitos, engendrados no âmbito das Filosofias da Diferença, passamos a perceber o contexto da pesquisa em sua multiplicidade e complexidade. Entendemos a importância de considerar as diferenças como elementos constituintes das práticas, dos saberes e das subjetividades dos sujeitos participantes da pesquisa, assim como aquelas que se apresentam em termos estruturais de cada contexto específico.

Nesse mesmo sentido, tomamos os devires, os agenciamentos e os acontecimentos envolvidos na formação e no modo de atuação docente e artística de cada professor de Arte como fatores que se relacionam, constituindo a perspectiva de atuação enquanto Professor-Artista, o que nos possibilita valorizar experiências e experimentações de cada sujeito em suas singularidades, em vez de conformá-los a um modelo identitário de atuação profissional. Internalizando tais conceitos, nos preparamos para adentrar o campo de pesquisa imbuídos de um olhar sensível aos acontecimentos que marcaram as trajetórias dos sujeitos pesquisados, compreendendo o modo como eles se constituem e se transformam conforme as forças que os atravessam, conduzindo movimentos de estabilização e desestabilização em constante fluxo que os possibilitam tanto ocupar determinados territórios, como seguir linhas de fuga, configurando processos de desterritorialização e reterritorialização.

Metodologia e procedimentos

Em termos metodológicos, seguindo pela via da Filosofia das Diferenças, partimos do conceito de rizoma (Deleuze; Guattari, 1995), entendido como uma estrutura que não se define por seus limites externos, para pensarmos as práticas docentes-artísticas como experiências abertas, produções que podem estabelecer conexões com dimensões, estruturas e contextos não pensados previamente. Optamos, assim, pela Cartografia como um método de pesquisa qualitativa que “visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção” (Kastrup, 2015, p. 32). Nesse sentido, a Cartografia nos permite “inscrever, num plano de forças onde pesquisador e pesquisado estão mergulhados na experiência, no propósito de construir pistas como indicações para a efetiva validação da investigação, como procedimento não para ser aplicado, mas para ser experimentado” (Paste, 2017, p. 11-12)

Seguindo essa perspectiva metodológica, experimentamos a possibilidade de transitar pelas práticas docentes-artísticas de oito sujeitos (três homens e cinco mulheres) que compõem o quadro de professores de Arte do IFTM, com os quais realizamos entrevistas semiestruturadas, observação/acompanhamento e registros imagéticos como procedimentos utilizados para a construção dos dados. Esses/as professores/as, distribuídos em seis cidades da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, participaram da pesquisa de campo realizada entre fevereiro e junho de 2023, conforme projeto aprovado pelo Comitê de Ética (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob o Parecer Consubstanciado nº 5.730.152.

Os encontros presenciais foram agendados em consonância com os objetivos da pesquisa expostos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e ocorreram durante o período de um a dois dias, conforme a disponibilidade de cada sujeito em receber a pesquisadora para acompanhar e observar práticas de ensino, pesquisa e extensão e práticas artísticas autorais/pessoais. Essas práticas foram abordadas como experiências abertas, de modo que os registros fotográficos e as anotações focaram nos aspectos conceituais, materiais, técnicos e sensíveis que emergiram a partir de cada ambiente pesquisado, aspectos esses incorporados aos

parâmetros de observação e acompanhamento. As entrevistas seguiram o Roteiro de Entrevista Semiestruturada, contendo doze perguntas, divididas em três blocos, e registradas por meio de gravação de áudio. Os registros fotográficos, por sua vez, respeitaram o direito de imagem, focando detalhes e fragmentos dos ambientes pesquisados, assegurando que o risco de exposição e identificação de pessoas fosse evitado.

Como a pesquisa cartográfica pressupõe que o pesquisador acompanhe o ritmo dos processos em uma posição de atenção ao acontecimento, de forma a captar sua expressividade e singularidade (Kastrup, 2015), houve também momentos em que rotinas diárias, assuntos sobre vida familiar, questões de saúde física e emocional e temas sobre a vida artística e cultural da cidade de atuação dos professores permearam conversas e trocas afetivas entre eles e a pesquisadora.

Resultados e discussão

Como resultados da pesquisa, constatamos inicialmente a existência de uma diversidade de práticas docentes-artísticas empreendidas pelos sujeitos participantes em seus contextos de atuação. Essas ações e estratégias estabelecem uma multiplicidade de conexões com as dimensões ética, estética, política, cultural e afetiva que permeiam a Arte e seu ensino no IFTM.

Em uma análise preliminar dos dados, observamos que essa diversidade está relacionada à constituição da subjetividade (Guattari, 1992) de cada professor de Arte e que consiste na junção de alguns fatores significativos para uma atuação mais ou menos engajada como Professor-Artista. Entre esses fatores, destacamos as vivências com a Arte ao longo da vida, a especificidade da linguagem artística de formação superior, as experiências com a docência em Arte e as experimentações com uma prática artística e poética autoral/pessoal. Cada um desses fatores, ao ser rastreado, forneceu elementos que nos permitiram enxergar uma rede de conexões entre os sujeitos pesquisados e suas práticas docentes-artísticas. À medida que essas conexões se tornavam visíveis, ampliaram nosso olhar para uma multiplicidade de possibilidades da Arte, de seu ensino e da produção artística como potências que movimentam a instância da Educação Profissional e Tecnológica.

Seguindo a orientação da Cartografia (Kastrup, 2015), destacamos algumas pistas encontradas entre os dados construídos que nos instigaram a percorrer as práticas discursivas na perspectiva definida por Foucault de “compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência” (Foucault, 2008, p. 31). Entre as pistas localizadas, nos concentramos, neste artigo, nos termos definidos por cada sujeito durante a entrevista para substituir seus nomes na pesquisa, a saber: *Arteculadora*, *Desenhista*, *Resistência1*, *Mulher*, *Cineasta*, *Difusora*, *Inconformado* e *Resistência2*.¹ Esses termos direcionam nossa atenção para aspectos que caracterizam o modo singular de ser professor de Arte desses sujeitos e nos permitem visualizar conexões entre seus significados e os desdobramentos e as aberturas que ocorrem em suas práticas.

Dessa forma, apresentamos alguns enunciados que nos propõem iniciar a análise pretendida. O termo “Resistência”, por exemplo, assume sentidos distintos para *Resistência1* e *Resistência2*. Para a primeira professora, resistir está atrelado à dimensão política de sua existência no *campus* do Instituto Federal em que atua, configurando uma postura de luta pela aceitação da Música, sua linguagem de atuação artística e formação superior em Arte:

Então, todas as aulas que eu ministro tem um professor que bate na minha porta e fala: “Por favor, para!”. Pede pra eu parar e ainda explico assim: “Ó, ainda não. Vai ter a parte de flauta, ainda vai ter percussão corporal, ainda vai ter triângulo e zabumba, por exemplo” (*Resistência1* - Entrevista concedida em 13 de março de 2023).

Nesse caso, resistir também implica sustentar uma ação planejada para a aula de Arte, deixando claro que a atuação como professor possui características específicas que precisam ser conhecidas e respeitadas quanto à ocupação da aula de Arte como território de atuação.

Para *Resistência2* o ato de resistir está conectado à dimensão ética de sua existência, no sentido de defender a Arte como uma área de ensino importante, assentada em conhecimentos e saberes específicos. Sua “resistência” se expressa pela via da negação, da não sujeição a solicitações que escapam ao campo de conhecimento da Arte, como no caso das decorações para eventos sazonais: “Não faço. Porque eu falo assim, eu não sou decoradora de escola. Eu

1 Como duas professoras definiram o termo *Resistência*, optamos por acrescentar um número ao final para diferenciá-las. Já o termo *Arteculadora*, proveniente da palavra articuladora, está grafado com a letra “e” no lugar da letra “i” por sugestão da própria professora que definiu esse termo para enfatizar a relação do verbo articular com o substantivo arte.

estudei para passar um conteúdo, sabe?” (Resistência2 - Entrevista concedida em 27 de junho de 2023). Entendemos, assim, que resistência é um termo que expõe forças de natureza institucional e social que atravessam as dimensões ética, estética, política, cultural e afetiva das existências dessas professoras.

Por sua vez, os termos “Desenhista” e “Cineasta”, para além de identificar profissionais que desenvolvem práticas distintas em seus modos de conceber técnica e esteticamente um fazer artístico, posicionam a existência desses dois sujeitos no campo da produção artística, trazendo a linguagem específica que conduz suas poéticas pessoais como um aspecto basilar de suas subjetividades. Ao falar de sua poética, *Desenhista* é bastante enfático no papel que o desenho tem desde sempre em sua produção:

[...] a linguagem eixo de tudo ainda é o desenho. E aí esse desenho que se transforma, aí vira o livro, vira objeto, vira, acontece, é uma performance, é um vídeo, é uma instalação, a estrutura é o desenho, né? Então, essa prática de desenhar, continuo, conservo até hoje, porque eu monto o caderno de desenho (Desenhista - Entrevista concedida em 13 de março de 2023).

Desse modo, a intensidade da produção artística de *Desenhista* pode ser confirmada por meio de desenhos e livros de artista que compõem sua poética pessoal reverberadas nos *sketchbooks*² produzidos por ele em conjunto com os estudantes em sala de aula. Ele implementa esses *sketchbooks* como um “estúdio móvel”, um recurso que, ao mesmo tempo, é artístico e pedagógico.

Já a produção cinematográfica de *Cineasta* – que ele relata ter surgido aos 6 anos de idade como um desejo de “fazer filmes” e que o levou a cursar a licenciatura em Artes Visuais – conecta-se ao espaço escolar por meio de trocas estabelecidas com os estudantes quanto a temáticas e visualidades que permeiam o universo cultural dos jovens e que alimentam seus projetos cinematográficos em curso:

[...] muitos dos meus projetos de cinema são sobre isso também, são sobre os jovens [...]. Então eu acho isso muito legal pra não ficar também num ponto parado ali em cima, do professor intelectual acadêmico, que não tem nenhuma conexão com a juventude (Cineasta - Entrevista concedida em 25 de maio de 2023).

2 *Sketchbook*: caderno ou bloco com páginas em branco para desenho utilizado por artistas para desenvolver desenhos ou pinturas como parte de seu processo criativo.

Em nossa análise, Desenhista e Cineasta conectam-se pela ênfase dada à dimensão estética de suas existências, absolutamente envolvidos com um fazer artístico intenso e constante. Percebemos, que é no mergulho profundo em suas poéticas pessoais que ambos encontram o oxigênio que sustenta e, ao mesmo tempo, expande suas práticas docentes-artísticas, estabelecendo uma relação direta e de proximidade com a perspectiva da atuação enquanto Professores-Artistas.

Em sentido diverso, os termos “Difusora” e “Arteculadora” nos remetem a posicionamentos que encontram nas relações externas a fonte ativadora das existências dessas professoras, cujas práticas se voltam para a possibilidade de articular e difundir a Arte como uma área de saber integrada a outros campos do conhecimento. Arteculadora tem a criatividade como mote de suas ações docentes-artísticas, o que a leva a atuar tanto no conteúdo curricular Arte como em cursos de pós-graduação oferecidos no campus em que trabalha, contemplando a relação arte/criatividade como um atributo que possibilita uma formação mais ampla e diferenciada: “E uma das coisas que eu acho mais legal na arte é porque ela desenvolve o processo criativo em todo mundo. Pessoas que estão travadas, a arte é uma beleza para trabalhar a criatividade” (Arteculadora - Entrevista concedida em 10 de março de 2023).

Difusora, por sua vez, posiciona sua atuação no campo das interfaces entre as áreas de conhecimento do núcleo comum que compõem o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, modalidade na qual ministra o conteúdo curricular Arte e desenvolve projetos de ensino em parcerias com professores desse núcleo.

Eu não sou uma pessoa, talvez, assim, com estudo muito aprofundado em uma coisa só, né? [...]. Quer dizer, eu sou muito múltipla, mas eu vejo coerência, porque eu consigo aplicar hoje muita coisa, né, nas aulas, nas instituições, com as professoras de português, de espanhol, educação física [...] (Difusora - Entrevista concedida em 22 de junho de 2023).

Nessa perspectiva, percebemos *Arteculadora* e *Difusora* como professoras cujas práticas estão voltadas para a propagação da Arte quanto às suas possibilidades de se abrir a múltiplas combinações, transitar por outros campos de saber e dialogar

com várias áreas do conhecimento. No entanto, entendemos que essas práticas não promovem o protagonismo da Arte e da produção artística nas ações educativas conjuntas, o que as distancia da atuação enquanto Professoras-Artistas, uma vez que essas ações não tem como foco a relação entre a Arte e a Educação Profissional e Tecnológica.

Por outro lado, “Inconformado” e “Mulher” são termos que remetem ao universo dos posicionamentos incisivos e das escolhas deliberadas. Enquanto *Inconformado* reflete uma postura proativa de resistência e insubmissão a qualquer forma de enquadramento, *Mulher*, embora também marcada pela proatividade, estabelece um ajustamento próprio, como que constituindo uma condição existencial:

[...] eu sou assim, inconformado por várias questões. Tanto pelas questões do próprio lugar onde eu estou trabalhando, sabe? Que eu acho que ele não me potencializa enquanto um artista. [...] Então, eu acho que quando eu estou nesse lugar, inconformado também, ele me gera movimento (Inconformado - Entrevista concedida em 20 de junho de 2023).

Para *Inconformado*, vincular-se a esse termo é um modo de ser e estar em constante mobilização, um modo de não se acomodar aos olhares estereotipados e preconceituosos de gestores, servidores e da própria comunidade, que enxergam as práticas artísticas que ele realiza no campo das artes cênicas (englobando Teatro e Dança) como linguagens polêmicas, pois, ao ter o corpo como suporte e matéria expressiva, “esbarram na dimensão da sexualidade, das crenças religiosas, das perspectivas até mesmo sociais” (Inconformado - Entrevista concedida em 20 de junho de 2023).

Mulher, ao se atribuir esse termo, comenta que, em sua produção autoral como atriz – que mistura um pouco de autobiografia e de ficção –, o feminino e a condição de mulher precisam ser sempre marcados e destacados, “porque nesse processo a gente sofre sim, muitos machismos. Nos tratam de uma forma pela condição da gente ser mulher. [...] Eu tenho sentido muito isso” (Mulher - Entrevista concedida em 18 de maio de 2023). Definir-se *Mulher* é uma forma de demarcar um território existencial, um espaço que lhe possibilita a construção de uma relação mais sensível, delicada e de cumplicidade com o público, incluindo os

estudantes, que a reconhecem como uma mulher que expõe situações que fazem da arte a sua vida e que precisam ser respeitadas.

Na análise que empreendemos, *Inconformado* e *Mulher* se conectam ao assumir, cada um a seu modo, o enfrentamento e a militância como vias de produção artística, em uma vertente enfática de conexão com as dimensões ética, política e afetivas de suas existências, dimensões essas que movem suas práticas docentes-artísticas enquanto Professores-Artistas envolvidos com questões de ordem social, política, econômica e cultural que afetam de modo expressivo sua atuação profissional.

Essas conexões até aqui estabelecidas nos levam a perceber os termos analisados como territórios, no sentido proposto por Deleuze e Guattari (2012, p. 134), ou seja, como a “distância crítica entre dois seres de mesma espécie: marcar suas distâncias”. Desse modo, cada termo pode ser pensado como a marca de um território existencial a partir do qual os professores de Arte se distanciam uns dos outros, pela expressividade dos seus modos de ser e de lidar com forças internas e externas que movimentam seus espaços circunscritos de atuação docente-artística.

Percebemos, enfim, que esses territórios possuem ritmos próprios e aberturas para linhas de fuga, ou seja, saídas que possibilitam evadir e atravessar horizontes “fazer um sistema vazar como se fura um cano” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 48). São essas linhas de fuga que provocam movimentos de deslocamento de eixo em cada território instituído, estabelecendo conexões capazes de produzir novos olhares e outras possibilidades para a Arte e seu ensino na Educação Profissional. Por outro lado, esses termos podem ser encarados também como devires, na acepção atribuída por Deleuze e Guattari (2012, p. 55):

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos.

Ao examinar as pistas que nos levaram, inicialmente, a pontuar a importância das diferenças e das singularidades dos sujeitos no contexto da pesquisa, avançamos para uma segunda etapa de discussão e análise, a partir de uma produção visual que

busca dar visibilidade aos fluxos de saberes, ideias e ações que movimentam as práticas desses professores de Arte. Essa produção se estende como uma rede de produção de saberes e práticas ao estabelecer conexões com outros territórios demarcados institucionalmente no espaço educativo, como a Aula de Arte e a Sala de Arte, e com a interdisciplinaridade, território de expansão de fronteiras entre as linguagens artísticas e da Arte com outras áreas do conhecimento.

Considerações

A partir da análise e da discussão empreendidas, confirmamos a viabilidade das ações metodológicas realizadas e dos instrumentos utilizados para explorar o universo de pesquisa. No entanto, reconhecemos que, diante da multidimensionalidade dos dados construídos, existe a possibilidade de continuar seguindo os rastros e as frestas que as pistas até então exploradas deixaram ao longo da pesquisa, apontando aspectos relevantes a serem incorporados à escrita final da tese de doutorado que a encerra.

Consideramos que as discussões que empreendemos apontam para a importância de sustentar a complexidade, a diferença e a singularidade como aportes conceituais, metodológicos e artísticos coerentes com a necessidade de conhecer e dar visibilidade à diversidade de modos com os quais as práticas docentes-artísticas dos professores de Arte acontecem no IFTM.

Pelo viés das formulações e das perspectivas teórico-filosóficas adotadas como referências, pudemos aprofundar e ampliar nosso olhar para as práticas e para os saberes do professor de Arte nesse contexto educativo de atuação, assim como vislumbrar a sua expansão para outros territórios artísticos e educativos.

Desta feita, confirmamos nossa percepção de que as práticas docentes que se conectam à produção artística autoral/pessoal do professor de Arte, enquanto Professor-Artista, são estratégias potentes de atuação profissional e contribuem efetivamente, de modos diversos, para o fortalecimento do papel da Arte e de seu ensino na Educação Profissional e Tecnológica.

Por fim, afirmamos a necessidade da valorização institucional da Arte e da Cultura nos Institutos Federais, por meio de ações de fomento e produção artístico-cultural que viabilizem a construção de uma rede em que as práticas e as produções

artísticas desses profissionais tenham condições de propiciar formação artístico-cultural e integral consistente para e com os estudantes, estendendo-a e intensificando-a à comunidade acadêmica como um todo.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva; Edusp, 1974.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. São Paulo: Paz & Terra, 2018.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012. v. 4.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre; Artmed, 2010. p. 25-41.
- GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana. *Pistas do método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PASTE, Rosana. *Artista-professor: cartografia e processo*. 2017. 168 f. Tese (Doutorado em Educação e Linguagem) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/9ef4e1d1-62fe-4eba-a042-39c1a32b97e4/content>. Acesso em: 10 ago. 2024.

TADEU, Tomaz. *A filosofia de Deleuze e o currículo*. Universidade Federal de Goiás, Goiânia: Núcleo Editorial da FAV, 2004. (Coleção Desenredos).

Submetido em: 11 de dezembro de 2024
Aceito em: 28 de fevereiro de 2025

Visita de licenciandos ao museu dos dinossauros: estágio supervisionado, (in)formação e emoções em diálogo

Resumo: Refletir sobre a formação inicial de professores perpassa por pensar o atendimento das demandas educacionais que se colocam na sociedade contemporânea. A construção de conhecimentos insere-se em um diálogo constante entre o educando e diferentes contextos, os quais não são restritos à escola, sendo os espaços de Educação Não Formal (ENF), como os museus, convidados a contribuir com essa tarefa. Visitas à museus, comumente despertam emoções nas pessoas, algo muito importante no processo educacional e que, por vezes, não é considerado na Educação Formal. Esta pesquisa situa-se no campo dos Estágios Curriculares Supervisionados, em particular, na aproximação entre a formação de professores e visita a um espaço de ENF. O espaço em questão é o Museu dos Dinossauros (MD), em Uberaba-MG, Brasil. Os objetivos centram-se em dois momentos, em que, inicialmente, reflexões são apresentadas sobre as contribuições de uma visita ao MD realizada por 28 licenciandos. E, em seguida, a investigação busca identificar e discutir respostas emocionais desencadeadas por um dos licenciandos nesse espaço, configurando um estudo de caso.

Palavras-chave: Educação Não Formal; Museus de Ciências; Formação de Professores; Respostas Emocionais.

Pedro Donizete Colombo Junior
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

pedro.colombo@uftm.edu.br

Heloísa de Faria Folador

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

helofolador@gmail.com

Visit of undergraduate students to the Dinosaur Museum: supervised internship, (in)formation and emotion in dialogue

Abstract: Reflecting on initial teacher training involves thinking about meeting the educational demands that arise in contemporary society. The construction of knowledge is part of a constant dialogue between the student and different contexts, which are not restricted to school, with Non-Formal Education (NFE) spaces, such as museums, invited to contribute to this task. Visits to museums commonly awaken emotions in people, something very important in the educational process and which is sometimes not considered in Formal Education. This research is located in the field of Supervised Curricular Internships, particularly in the approach between teacher training and visiting an NFE space. The space in question is the Dinosaur Museum (DM), in Uberaba-MG, Brazil. The objectives focus on two moments, in which initially reflections are presented on the contributions of a visit to the DM carried out by 28 undergraduate students. And then the investigation seeks to identify and discuss emotional responses triggered by one of the graduates in this space, configuring a case study.

Keywords: Non-Formal Education; Science Museum; Teacher Training; Emotional Responses.

Visita de estudantes de pregrado al Museo de los Dinosaurios: pasantía supervisada, (in)formación y emoción en diálogo

Resumen: Reflexionar sobre la formación inicial docente implica pensar en atender las demandas educativas que surgen en la sociedad contemporánea. La construcción de conocimientos es parte de un diálogo constante entre el estudiante y diferentes contextos, que no se limitan a la escuela, siendo los espacios de Educación No Formal (ENF), como los museos, invitados a contribuir a esta tarea. Las visitas a museos comúnmente despiertan emociones en las personas, algo muy importante en el proceso educativo y que en ocasiones no se considera en la Educación Formal. Esta investigación se ubica en el ámbito de las Prácticas Curriculares Supervisadas, particularmente en el abordaje entre la formación docente y la visita a un espacio ENF. El espacio en cuestión es el Museo de Dinosaurios (MD), en Uberaba-MG, Brasil. Los objetivos se centran en dos momentos, en los que inicialmente se presentan reflexiones sobre los aportes de una visita al MD realizada por 28 estudiantes de pregrado. Y luego la investigación busca identificar y discutir respuestas emocionales desencadenadas por uno de los egresados en este espacio, configurando un estudio de caso.

Palabras clave: Educación no formal; Museos de Ciencias; Formación de Profesores; Respuestas Emocionales.

Background

Esta pesquisa insere-se no contexto de Estágios Curriculares Supervisionados na área de Ciências da Natureza e Matemática, em particular, dos cursos de Licenciatura em Física, Ciências Biológicas e Matemática da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Os estágios constituem componentes teórico-práticos indissociáveis da formação docente, em que se propiciam oportunidades para o licenciando se aproximar e refletir sobre as especificidades da profissão que escolheu e seus nichos de atuação, implicando na ampliação da percepção do “ser professor” (Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2022) e estando em sintonia com demandas da contemporaneidade.

A legislação brasileira, a partir da Resolução do CNE/CP nº 02 de 20 de dezembro de 2019, preconiza o mínimo de 400 horas de estágio para a formação de professores (Brasil, 2019), sendo a distribuição horária e atividades definidas pelos Projetos Pedagógicos de cada Curso (PPC). Nos três cursos investigados, os estágios são divididos em momentos formativos que abrangem, além de aulas na Universidade, vivências em espaços de Educação Não Formal (ENF), observações e regências no Ensino Fundamental II – alunos de 11 a 14 anos – e observações e regências no Ensino Médio

– alunos de 15 a 17 anos. Todos esses momentos são formatados a partir de componentes curriculares denominados de “Orientação e Estágio Supervisionado”.

Dada essas especificidades, a organização curricular, bem como a distribuição de carga horária de cada um desses momentos formativos, difere de um curso para o outro. Contudo, todos os cursos considerados nessa pesquisa destinam um componente curricular específico para a vivência dos futuros professores estagiarem em espaços de ENF, como é o caso de museus, parques tecnológicos, zoológicos e aquários. Ao propor que o licenciando conheça e desenvolva atividades em contextos educativos não formais, “não [se] está desqualificando a escola como o espaço oficial do aprender, mas ampliando a concepção de docência ao reconhecermos o papel do educador em outros nichos” (Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2023, p. 89).

Diversas pesquisas evidenciam a importância dos espaços extraescolares como contribuintes dos processos educacionais (Marandino, 2003; Mori, Kasseboehmer, 2019; Falk, Dierking, 2000). Braund e Reiss (2006, p. 375), por exemplo, chamam a atenção para os resultados de um estudo realizado no Reino Unido, em que, dentre várias estratégias apresentadas aos alunos para aprender ciências, as visitas ou excursões científicas foram por eles indicadas como a forma mais agradável de se aprender. Os autores argumentam que “alunos em idade escolar passam cerca de dois terços da sua vida fora da escola formal, mas os educadores tendem a ignorar, ou pelo menos a minimizar, as influências cruciais que as experiências fora da escola têm no conhecimento e na compreensão dos alunos, e nas suas crenças e atitudes, e motivação para aprender”.

Ainda que pesem esses indicativos, pouco, quiçá nada, é discutido nos cursos de formação de professores, em particular no contexto brasileiro. No caso de futuros professores da área de Ciências da Natureza e Matemática, importa pontuar que a atuação desses profissionais não se restringe apenas aos contextos escolares, permitindo também que atuem, por exemplo, em espaços que trabalham a divulgação científica, como é o caso de museus. Pensar a vivência de estágios em espaços de ENF é refletir sobre locais que são frequentemente visitados pelo público escolar e de possível atuação do professor. Tais reflexões ascendem para a importância da realização de vivências nesses espaços ainda durante a formação inicial.

Acrescenta-se à discussão que tais espaços, comumente, despertam emoções nas pessoas, algo muito importante no processo educacional e que, por vezes, não são percebidas na educação escolar. Sobre esse aspecto, pesquisas têm evidenciado a importância de considerar as respostas emocionais dos educandos nos processos de construção de conhecimentos (Bellocchi et al., 2013; Fonseca, 2016). Bellocchi et al. (2013), por exemplo, argumentam sobre “a importância de incluir o estudo de emoções no ensino de ciências”. Essa é uma importante preocupação a ser considerada na formação de professores, visto que é natural que estes realizem visitas didáticas com seus alunos e, como elucidado por Fonseca (2016, p. 376), “processar informação emocional e social torna-se, assim, fundamental para criar um clima propício para que a aprendizagem ocorra com sucesso”.

Com o exposto, essa pesquisa busca discutir e refletir sobre as temáticas ENF e emoções a partir de uma visita didática realizada por 28 licenciandos dos cursos de Física, Ciências Biológicas e Matemática da UFTM ao Museu dos Dinossauros (MD), situado no bairro rural de Peirópolis, a 25 km do centro de Uberaba/MG. Dada a especificidade da investigação, os resultados e análises se organizam em dois momentos: o primeiro descreve e discute a visita dos licenciandos ao MD, contextualizando sua importância a partir de referenciais que discutem museu-escola; o segundo recai sobre a análise de respostas emocionais de um licenciando do curso de Física (LFis) ao longo da visita, sendo um estudo de caso qualitativo, fomentado por pesquisas que discorrem sobre emoções. Inquietações como: “Quais as contribuições de uma visita a um espaço museal para a formação inicial de professores?” e “Quais as respostas emocionais desencadeadas por uma visita ao MD?” fomentam nossas reflexões.

Desenho metodológico da pesquisa

A pesquisa em tela é de natureza qualitativa. Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) apontam que a pesquisa dessa natureza pressupõe características como “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou

produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”.

Aqui, buscamos por uma triangulação metodológica que pudesse fomentar a construção de dados para os dois momentos delineados. Com relação ao primeiro, importa mencionar que há na literatura inúmeras pesquisas que discutem relatos de experiências de estágios supervisionados na formação inicial de professores com foco em ambiente escolar (Alves et al., 2020; Corrêa, 2021). No entanto, não encontramos com tanta densidade pesquisas que discutam a importância dos espaços não formais nos estágios e em especial aspectos emocionais a essa vinculadas. Sobre esse aspecto, pesquisa realizada por Marandino (2003, p. 70) evidenciou que “as propostas de formação de professores por meio do estágio em espaços não formais como os museus mostraram que é possível a articulação entre diferentes instituições. Existe um real interesse dos museus em receber estagiários”.

O segundo momento retrata um estudo de caso. Essa tipologia de estudo insere-se em um contexto em que o pesquisador “tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”, contribui “de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (Yin, 2001, p. 19-21), o que é perfeitamente ressonante com a identificação de respostas emocionais de um licenciando em visita ao MD. Dessa forma, adotamos um conjunto de procedimentos que permitisse levantar o maior número de dados de pesquisa, sendo as quatro ações apresentadas a seguir. As ações (iii) e (iv) foram direcionadas para o estudo de caso.

(i) Acompanhamento, registro e observação participante da visita.

Os participantes da pesquisa foram por nós acompanhados ao longo de toda a visita, o que possibilitou realizar anotações, por vezes, não registradas pela gravação.

(ii) Gravação em áudio e vídeo da visita. Técnica muito adotada em pesquisas sociais de campo, na qual são captados os movimentos dos participantes e suas falas, gestos e inquietações. Utilizamos uma câmera GoPro Hero 8, 4K. O amplo campo de gravação possibilitou perceber as interações entre os participantes e a mediação no MD, além de captar alterações faciais e gestuais do Licenciando em

Física (LFis), o que contribuiu para a identificação de suas RE. É oportuno mencionar que a pesquisa em tela foi recomendada e registrada no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro sob o nº CAAE: 92656418.7.0000.5154. Em particular, registramos também que o participante do estudo de caso descrito manifestou ciência e concordância com os objetivos e procedimentos da investigação. Ressaltamos que o participante autorizou o uso de sua imagem e áudio ao assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que permite filmagem e utilização de imagem e som para fins de pesquisa.

- (iii) **O uso do oxímetro “relógio de pulso” (CMS-50F, com Software).** Os oxímetros são aparelhos de medidores analíticos de uso externo, amplamente utilizados nas áreas médica e esportiva. Seu uso não traz danos à saúde, tendo como principal função a identificação de alterações fisiológicas: batimentos cardíacos e oxigenação do sangue, podendo dar indícios de alterações emocionais. Questões emocionais também podem alterar a oxigenação do sangue, contribuindo para a identificação de emoções. Nesta pesquisa o uso do oxímetro se justifica como uma das possíveis formas de manifestação de emoção no participante, utilizado para triangulação de dados, juntamente com as gravações, que possibilitaram a observação das expressões faciais e o Método da Lembrança Estimulada (MLE). Portanto, não foi vista necessidade de solicitar ao participante atestado médico comprovando saúde cardíaca, nem realizar grupo controle.
- (iv) **Entrevistas após visitas com o participante do estudo de caso.** As indicações do oxímetro (iii), relacionadas às simétricas gravações (ii), tornou possível selecionar momentos específicos da visita em que alterações fisiológicas eram manifestadas. Tais momentos foram apresentados e discutidos com o participante do estudo de caso após a visita. Esse procedimento é entendido como MLE em que o participante é exposto a registros da atividade que participou (Falcão; Gilbert, 2005).

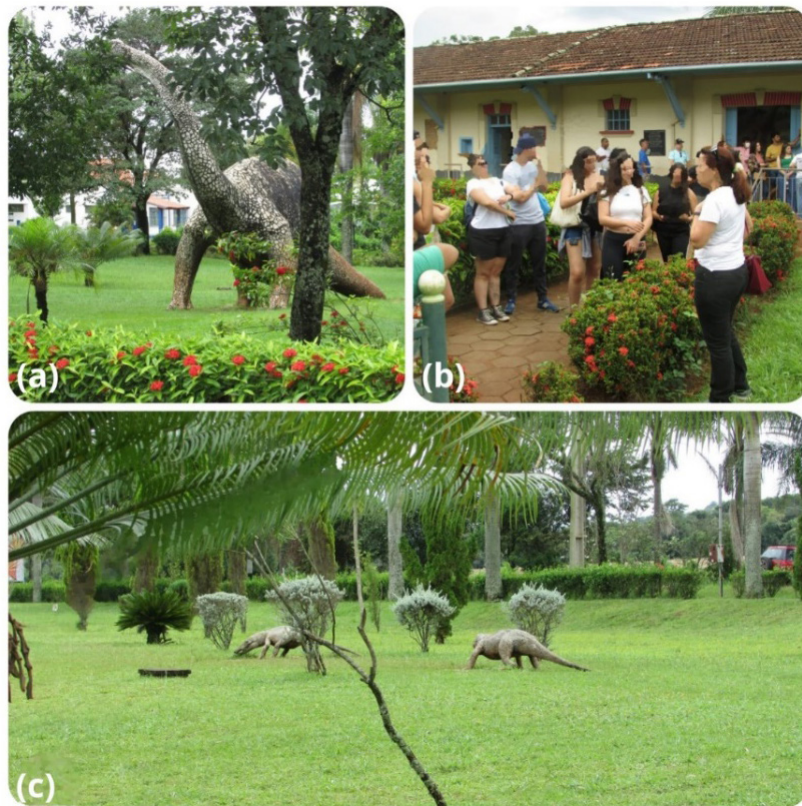
Resultados e discussões

O Museu dos Dinossauros (MD) é composto por três espaços, sendo o primeiro uma antiga estação férrea que abriga e expõe grande parte dos fósseis de sua coleção, o segundo refere-se ao salão principal e administrativo, onde foram construídas exposições permanentes de réplicas de dinossauros, preguiça gigante, entre outros e, o terceiro, chamado de “museu a céu aberto”, uma praça pública que liga os dois primeiros espaços e que expõe réplicas de dinossauros, alguns com mais de seis metros de altura e réplicas de crocodilos, construídos a partir de fósseis encontrados. Devido à extensão do texto, apresentamos apenas uma síntese do MD, o qual pode ser melhor conhecido a partir das pesquisas de Cherem (2017) e Ribeiro (2014). A estruturação da visita ao MD, bem como a apresentação dos dados, seguiu as orientações de Allard, Boucher e Forest (1994), que argumentam sobre a importância de considerar três momentos no planejamento de uma visita a museu, incluindo: o que precede a visita (antes), a visita em si (durante) e o retorno à sala de aula (depois), tendo os resultados um viés descritivo dos dados.

Quanto ao momento que antecedeu a visita, importa mencionar que um dos autores do texto foi o professor responsável por organizar e conduzir a visita ao MD. Na Universidade, nos três cursos, foram realizadas discussões sobre a relação museu-escola, os espaços a serem visitados, mediação, inclusão e acessibilidade em museus, entre outros. Em função dessa bagagem teórica, os licenciandos foram orientados a realizar registros, descrições e reflexões para compor atividades futuras em sala de aula.

Quanto ao momento da visita em si, inicialmente, os alunos foram acolhidos por uma mediadora, licencianda em Ciências Biológicas e bolsista no MD. Os alunos foram divididos em dois grupos, de modo a aproveitar melhor a visita aos três espaços do museu. Então, a mediadora conduziu um dos grupos para iniciar a visita na antiga estação férrea, ficando o outro livre para a visita ao museu a céu aberto (Figura 1). Os pesquisadores integraram o grupo em que o LFI participava, sendo os dados apresentados nessa perspectiva.

Figura 1 – Registros do museu a céu aberto - praça pública que interliga os espaços do MD



Legenda: (a) réplica de Titanossauro, evidenciando duas plantas Cicas ao lado esquerdo; (b) divisão dos dois grupos para iniciar a visita, no museu a céu aberto (à frente) e na antiga estação férrea (ao fundo); (c) réplicas de dois *Crocodyliformes Peirosaurídeos* no gramado. Fonte: dos autores.

Nesse primeiro espaço do MD, uma das dúvidas mais frequentes foi sobre a identificação do que era fóssil e o que era réplica na exposição. Sobre esse aspecto, a mediadora explicou que os fósseis são vestígios de animais ou vegetais que foram preservados em rochas ao longo de milhares de anos, em um procedimento de fossilização (que envolve processos físicos, químicos e biológicos). Acrescentou que, no MD, os fósseis, em geral, ficam dentro de vidros como forma de protegê-los na exposição, além de serem “muito pesados” para serem expostos em paredes, como as réplicas (Figura 2a). Já as réplicas são reconstruções que buscam ser o mais fidedigno possível aos fósseis encontrados.

Outro destaque que chamou a atenção dos licenciandos foi a exposição de um ovo de dinossauro (Figura 2b), momento em que

questionaram se “havia algo dentro” do mesmo. A mediadora explicou que Uberaba/MG é a única região do Brasil onde foram encontrados ovos inteiros de dinossauros e que, por serem fossilizados, não há matéria orgânica em seu interior. As informações socializadas pela mediadora geraram grande surpresa nos licenciandos, que não detinham tais conhecimentos. Esse fato evidencia a importância de visitas como essa para conhecer um pouco mais sobre a história da região. Percebemos, logo nesse início da visita, que as inquietações dos licenciandos só foram possíveis porque a mediação pautou-se em questionamentos como forma de interação com os visitantes. Isso gerou a participação ativa dos licenciandos em toda a visita, fatores revelados em pesquisas (Gutwill; Sindorf, 2015).

Figura 2 - Registros da antiga estação férrea, espaço que abriga grande partes dos fósseis do MD



Legenda: (a) réplica de fósseis de Titanosaurus generalizado (na parede) e fóssil do fêmur do Titanosaurus - protegido por vidro. (b) ovo de dinossauro encontrado na década de 1940-45 em Uberaba/MG, com a indicação: “Ovos de Dinossauros. Uberaba é a única região do Brasil onde foram encontrados ovos inteiros de dinossauros. A grande concentração de cascas de ovos quebradas que são encontradas em Peirópolis indica uma área de nidificação”; (c) licenciandos registrando suas percepções da mediação. Fonte: dos autores.

O segundo espaço percorrido foi o salão principal do MD (Figura 3). Logo na entrada do espaço há uma réplica do *Uberabatitan ribeiroi*, dinossauro que habitou a região do Brasil há cerca de 65 milhões de anos (Figura 3d). Nesse espaço, os licenciandos tiveram acesso à informação de que o nome “*ribeiroi*” foi uma homenagem ao senhor Luiz Carlos Borges Ribeiro, geólogo do MD, que participou das escavações à época de sua descoberta. Sobre esse aspecto, os licenciandos foram questionados sobre o trabalho do paleontólogo, do geólogo, como imaginavam ser a procura por um fóssil, além de indagações relacionadas às exposições. Esse foi um movimento muito positivo para a ampliação de conhecimentos e socialização com a mediadora e, também, entre os próprios licenciandos, que estenderam a discussão até o retorno à Universidade. Pontua-se que a possibilidade de ampliação de conhecimento propiciada pela visita a espaços de ENF tem sido um indicativo de diversas pesquisas (Mulvey et al., 2020; Scalfi et al., 2022).

Figura 3 – Registros do salão principal e sede administrativa do MD



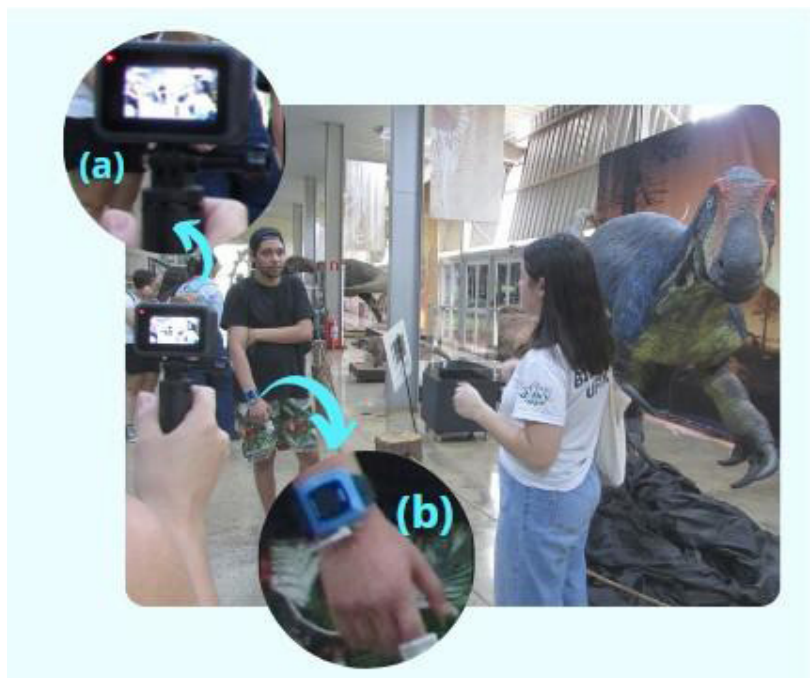
Legenda: (a) entrada da sede administrativa; (b) réplica do Megaraptor; (c) réplica de Preguiça-Gigante; (d) réplicas do *Uberabatitan ribeiroi* (ao fundo) e do *Carnotaurus sastrei* (à frente), sendo visitada pelos licenciandos. Fonte: dos autores.

Finalizando a visita ao MD, a mediadora reuniu novamente os dois grupos no “museu a céu aberto” para explicar algumas especificidades do local. Quanto a esse aspecto, os licenciandos foram indagados sobre o que observaram ao redor das réplicas ali expostas e sobre as plantas que integram o jardim. Nas discussões que se seguiram, a mediadora chamou a atenção para as Cicas, plantas ao lado das réplicas (Figura 1a), uma espécie de chamativo de um jardim paleobotânico.

Findado esse segundo momento, extraímos diversos aprendizados do breve retrato da visita ao MD, os quais fomentaram as discussões em sala de aula. Notamos a importância da mediação sustentada por diálogos, a importância da participação ativa na visita e a ampliação e socialização de conhecimentos para o futuro professor. Outro destaque é a importância dos registros da visita, os quais fomentaram as discussões na Universidade – o pós-visita. Interessante que esse movimento iniciou ainda no retorno, ou seja, no trajeto até a Universidade e nas aulas subsequentes à visita. Como indicado por Allard, Boucher e Forest (1994), o “pós-visita” (depois) é um bom momento para que os alunos possam consolidar o conteúdo aprendido, o que no presente caso, em particular no curso de Física, foi realizado a partir de seminários em grupo, em que responderam a seguinte pergunta: “o que eu aprendi com essa visita?”. Também foi proposto aos alunos que elaborassem um plano de aula referente à visita ao MD, indicando os conteúdos a serem abordados, o ano escolhido, métodos e formas de avaliação da aprendizagem.

Apresentamos nesse segundo momento de nossas análises um estudo de caso realizado com um LFis, em que os dados são apresentados em um viés descritivo e analítico. As gravações de vídeo e do oxímetro foram realizadas de forma sincronizada (Figura 4), totalizando 53 minutos e 27 segundos.

Figura 4 – Registro do desenho metodológico ao longo da visita



Legenda: (a) pesquisadora registrando a visita com a câmera GoPro; (b) LFis utilizando o oxímetro e em diálogo com a mediadora. Fonte: dos autores.

Os registros do oxímetro são gravados em forma de gráficos, que permitem identificar alterações fisiológicas (figura 5). A saturação de oxigênio é medida em SpO2, que representa a porcentagem de oxigênio que o sangue está transportando em determinado momento. Observa-se no gráfico uma linha em vermelho na saturação 90%. Isso se deve ao fato de que a faixa normal de saturação de oxigênio para adultos é de 94 a 99%, e que qualquer valor abaixo de 90% significa risco de hipoxia, altamente prejudicial para a saúde humana. Observa-se ainda o gráfico de frequência cardíaca, medida em batimentos por minuto (bpm), representada pela sigla PR, do inglês pulse rate, que significa taxa de pulso, ou frequência cardíaca. Vale ressaltar que em condições normais de repouso, um homem entre 18 e 25 anos, que é o caso do participante dessa pesquisa, deve apresentar uma média entre 60 e 80 bpm (H3MED, 2022, s/p).

Figura 5 – Dados obtidos pelo uso do oxímetro



Legenda: *Report Title* apresenta informações da gravação, como data, horário e duração. Em seguida, o primeiro gráfico evidencia a saturação de oxigênio (em SpO₂) e o segundo gráfico os registros de frequência cardíaca. Fonte: dos autores.

Os dados do oxímetro revelam algumas oscilações na saturação de oxigênio, geralmente acompanhadas por alterações na bpm. Como a gravação do oxímetro foi realizada simultaneamente à gravação da GoPro, foi possível perceber que os momentos em que alterações fisiológicas eram manifestadas pelas oscilações indicadas no oxímetro, foram também os momentos em que o licenciando estava participando de alguma interação. Dada essa contextualização, apresentamos na sequência as análises referentes às possíveis RE do LFis ao longo das visitas.

No início da visita, a mediadora questiona: “Vocês sabem o que é Peirópolis? Já ouviram falar? Qual é a visão que vocês têm?”. Observando as reações do LFis notamos alguns movimentos contínuos com as mãos, o que poderia ser um indício de ansiedade em responder à pergunta, fato que acontece na sequência: “É um bairro rural! (LFis)”. Nas interações que se seguiram com a mediadora, ficou evidente uma movimentação de músculos faciais, com as bochechas levemente erguidas e um discreto surgimento de vincos nos cantos dos olhos, sendo intensificado no decorrer do diálogo. Para Ekman (2011), essa percepção sugere a emoção

de contentamento e/ou êxtase, nuances da felicidade, em ressonância aos descritos por Bellocchi (2015).

Essa análise inicial, baseada nas oscilações do oxímetro e frames da gravação possibilitou avançar para a entrevista final, em que utilizamos o Método da Lembrança Estimulada para corroborar ou alterar nossas análises. Assim, no MLE foram apresentados ao participante os frames selecionados, questionando-o sobre o que estava sentindo no momento vivenciado. Assistindo aos recortes do vídeo e ao ser questionado sobre o momento da pergunta inicial da mediadora, o LFis confirmou que emergiu a emoção de ansiedade, afirmando: “Aí foi nessa parte, tipo assim, eu fiquei, tipo... [pausa] por isso que eu falei que senti *ansiedade*, porque eu não sabia, tipo, se eu estava respondendo certo”. Logo em seguida, quando a mediadora confirma que sua resposta estava correta, ele afirma ter sentido alívio, como pode ser percebido pela fala: “Tipo, ah, beleza. Então, deu certo. Teve aquele momento da ansiedade que depois foi substituído por *alívio*. Sim. Foi tipo um... [pausa] ah, deu certo!”.

De acordo com Ekman (2011, p. 75), o alívio é uma das possíveis nuances das emoções agradáveis. Para o autor, “as emoções felizes não têm expressões faciais tão diferentes; elas compartilham um tipo de semblante risonho”. Desse modo, é possível entender que ao assistir as gravações da visita, classificamos como contentamento e/ou êxtase, algo que o visitante descreveu como alívio de responder corretamente ao que foi questionado. Para o autor, o alívio “não é uma emoção independente. Ao contrário das outras emoções, é precedido de outra emoção” (Ekman, 2011, p. 205), algo que fica evidente na descrição do licenciando que relata, inicialmente, ter sentido ansiedade, e, em seguida, alívio.

Em outro momento da visita, a mediadora mostra um dos exemplares da exposição – uma Maniraptora – e que relembra a personagem “Blue” do filme Jurassic Park, perguntando aos visitantes se eles já assistiram a esse filme. Esse momento leva o LFis a expressar um largo sorriso que o fez movimentar o corpo para frente, dificultando o registro em imagens. Ao assistir ao recorte do vídeo durante o MLE, ele afirma:

Acho que nesse ponto aí foi *alegria* mesmo, tipo assim, porque ela fez uma comparação sobre o raptor, né? Ah, quem nunca assistiu Jurassic World, Jurassic Park? Então, tipo assim, você vê aquele animal, né? Tipo, o fóssil dele real, é totalmente

diferente, né? Então acho que nesse ponto aí foi *felicidade* mesmo. Porque ela faz várias comparações legais.

Esses, dentre vários outros momentos da visita, evidenciaram a importância dos processos interativos. Sobre esse aspecto, Massarani et al. (2021, p. 448) descrevem que os mediadores “representam a face humana da ciência, a face que os visitantes esperam encontrar, que facilitam a sua experiência, os encorajam a participar e se envolver nas atividades propostas”, corroborando estudos de Mulvey et al. (2020, p. 11) que ponderam que “participantes que interagiram com educadores demonstraram uma aprendizagem percebida significativamente maior que aqueles que exploraram a exposição sem a orientação de um educador”.

Aspectos esses reforçados pelo LFis: “O que adianta eu ir lá ver isso aí? Sem saber o que que é. Se ela não falasse que o dinossauro era primo da Blue do Jurassic World, que eu não ia saber nunca”. Em um momento de análise, em que o oxímetro indicou oscilação de fatores fisiológicos, percebemos no vídeo que o LFis estava nitidamente entusiasmado, observando e registrando as exposições. Na entrevista final (MLE), menciona:

Pesquisadora: O que você sentiu neste momento que acabamos de ver?

LFis: não sei, talvez pode ser sido *felicidade*.

Pesquisadora: Felicidade?

LFis: Sim. Porque eu, você viu que eu estava olhando . . . E tipo assim, eu estava olhando pros fósseis . . . vou colocar felicidade aqui. Por estar dentro do museu . . . tá vendo que eu estava olhando tipo para os fósseis ali, tipo estava uma coisa legal e tudo mais, entendeu?

Sobre esse aspecto, Teixeira (2014) aponta que elementos chave na exposição podem mudar o comportamento do visitante, estimulando-o a buscar interações que causam sensações agradáveis. Desse modo, pontuamos que pesquisas em museus argumentam que seu poder educativo se mostra nos domínios afetivos de inspiração, prazer e interação social (Gutwill; Sindorf, 2015).

Assim sendo, importa destacar que o LFis, por diversas vezes, no MLE, elenca emoções positivas que emergiram da visita,

nomeadas por ele como: alívio, felicidade, diversão, entusiasmo, empolgação e realização. Ao longo de toda a entrevista, percebemos que o LFis manteve expressões faciais que remetem às emoções agradáveis (Ekman, 2011). Ao ser questionado, afirmou: “É, tipo assim, quem não gosta de dinossauro, sabe? Então, tipo, ali pra mim foi positivo. Por isso que não teve muitas emoções negativas...Eu não fui em muitos, mas foi o melhor [museu] que eu fui!”.

Scalfi et al. (2022, p. 27) apresentam resultados semelhantes em pesquisa desenvolvida para investigar as emoções durante visitas de famílias ao Museu de Microbiologia do Instituto Butantan. Ainda que tal pesquisa tenha sido embasada em diferentes referenciais teóricos, que elencam outras possíveis emoções, os autores destacam que “a alta ocorrência de emoções, como curiosidade, surpresa, diversão e excitação, indica que o museu proporcionou experiências positivas as famílias deste estudo”.

Por fim, destacamos que devido a extensão do texto, apresentamos apenas alguns recortes das análises realizadas, os quais, no entanto, permitiram perceber a importância de visitas a espaços como o MD e das discussões sobre RE para a formação inicial de professores, sendo essas experiências ricas e repletas de significado que certamente contribuirão no futuro trabalho em sala de aula.

Conclusões e contribuições da pesquisa

Visitas didáticas a espaços de ENF são ações recorrentes realizadas pelas escolas, nas quais o preparo docente, ainda na formação inicial, figura-se como uma importante necessidade a ser atendida pelas instituições formadoras, configurando, inclusive, inovações curriculares que atendem demandas atuais da sociedade. Além do que, há anos, pesquisas têm evidenciado que a escola sozinha não tem conseguido acompanhar as vertiginosas transformações da sociedade e das demandas educacionais que dela derivam, sendo, portanto, urgente, pensar em ações que busquem transformar o Ensino Superior.

Concordamos com Marandino (2003, p. 73) que “o estágio nos espaços não formais não pode ser proposto como solução para as dificuldades que nosso sistema de ensino possui, mas sim, por meio da parceria com instituições como os museus, auxiliar na direção das mudanças almejadas para a melhoria da educação em ciências no país”. Ademais, a discussão sobre a interação

museu-escola, por exemplo, se faz indispensável nos cursos de formação inicial, em especial nos estágios, já que essa interação, “na grande maioria dos casos, é feita pelos professores; daí a importância dos estágios nesse ambiente de ensino e aprendizagem não formal” (Carvalho, 2012, p. 97).

Tais apontamentos ficaram evidentes em todos os momentos da pesquisa em tela (antes, durante e depois da visita). Percebemos, por exemplo, que as discussões realizadas na Universidade, após a visita realizada ao MD, centraram-se nas inúmeras possibilidades que os espaços de ENF propiciam para ampliar o trabalho docente. Acrescenta-se também as discussões e percepções realizadas pelos licenciandos no retorno da visita, a forte menção aos aspectos emocionais que podem derivar de uma visita, os quais, segundo eles foram uma novidade, pois não tinham refletido sobre a importância dessa consideração em visitas a museus, por exemplo. Esse foi um achado importante da pesquisa, uma vez que “a emoção contribui para a aprendizagem segundo duas dimensões: a consciente e a inconsciente ou não consciente” (Fonseca, 2016, p. 375).

Enfim, as reflexões realizadas ao longo do texto são pretextos chamativos para a continuidade de diálogos sobre a necessidade de incluir na formação inicial de professores diferentes nichos em que a educação acontece para além das salas de aulas. Além de chamar a atenção para a importância de discutir aspectos emocionais que derivam de uma saída a campo na e para a educação.

Agradecimentos e apoios

Agradecemos ao GENFEC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Não Formal e Ensino de Ciências, ao apoio financeiro da FAPEMIG (Proc. APQ-00555-21), ao Museu dos Dinossauro da UFTM e aos participantes da pesquisa pela contribuição.

Referências

ALLARD, Michel; BOUCHER, Suzanne; FOREST, Lina. The museum and the school. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, v. 29, n. 2, 1994.

ALVES, Maria Ribamara de; SILVA, Hugo Napoleão Alves; SENA, Caio Patrício de Sousa. Relato de experiência - Estágio supervisionado. In: Congresso Nacional da Educação (CONEDU), 7., 2020. *Anais*. Campina Grande: Realize Eventos Científicos & Editora, 2020. p. 1-12.

BELLOCCHI, Alberto. Methods for sociological inquiry on emotion in educational settings. *Emotion Review*, v. 7, n.3, p. 151-156, 2015.

BELLOCCHI, Alberto; RITCHIE, Stephen M.; TOBIN, Kenneth; SANDHU, Satwant. Exploring emotional climate in preservice science teacher education. *Cultural Studies of Science Education*, v. 8, 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994. 338 p.

BRASIL. *Resolução nº 2/2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (...) e para a formação continuada. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, DF: MEC/CNE, 2019.

BRAUND, Martin; REISS, Michael. Towards a More Authentic Science Curriculum: The contribution of out of school learning. *International Journal of Science Education*, v. 28, n.12, p. 1373-1388, 2006.

CARVALHO, Ana Maria Passos de. *Os estágios nos cursos de licenciatura*. São Paulo: Cengage Learning; 2012. 143.

CHEREM, Carlos Eduardo. *Peirópolis: O Vale dos Dinossauros Brasileiros*. Rio de Janeiro: Editora Cherem; 2017.

CORRÊA, Cintia Chung Marques. Formação de professores e o estágio supervisionado: Tecendo diálogos, mediando a aprendizagem. *Educação Em Revista*, v. 37, 2021.

EKMAN, Paul. *A Linguagem das Emoções* (C. Szlak, Trad.). Lisboa, Lua de Papel; 2011. 288 p.

FALCÃO, Douglas; GILBERT, John. *Método da lembrança estimulada: uma ferramenta de investigação sobre aprendizagem em museus de ciências*. História, Ciências, Saúde-Manguinhos, 2005.

FALK, John Howard; DIERKING, Lynn Diane. *Learning from museums: Visitor experiences and making of meaning*. Reino Unido: AltaMira Press, 2000. 288p.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, v. 33, n.102, p. 365-384, 2016.

GUTWILL, Joshua P.; SINDORF, Lisa. Comparing the visitor experience at immersive and tabletop exhibits. *Curator: The Museum Journal*, v. 58, n. 4, p. 401-422, 2015.

H3MED. Valores da frequência cardíaca: normal, alta ou baixa. *H3med*, 2022. Disponível em <https://h3med.com.br/valores-da-frequencia-cardiaca-normal-alta-ou-baixa/>, 2022.

MARANDINO, Martha. A formação inicial de professores e os museus de ciências. In: SELLES, Sandra Eescovedo; FERREIRA Márcia Serra

(org.). *Formação Docente em Ciências: memórias e práticas*. Niterói: EdUFF, 2003. p. 59-76.

MASSARANI, Luisa et al. Mediadores de centros e museus de ciência: um estudo sobre os profissionais que atuam na América Latina. *Museologia e Patrimônio*, v. 14, n. 1, p. 446-466, 2021.

MORI, Rafael Cava; KASSEBOEHMER, Ana Cláudia. Estratégias para a inserção de museus de ciências no estágio supervisionado em ensino de química. *Química Nova*, v. 42, n 7, p. 803-811, 2019.

MULVEY, Kelly Lynn et al. Interest and learning in informal science learning sites: Differences in experiences with different types of educators. *Plos one*, v. 15, n.7, 2020.

RIBEIRO, Luis Carlos Borges. *Geoparque Uberaba: Terra dos Dinossauros do Brasil*. 2014. 291 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

SCALFI, Grazielle; MASSARINI, Luisa; GONÇALVES, Waneicy; MARANDINO, Martha. Emoções e Museus de Ciência: Um Estudo com Visitas de Famílias ao Museu de Microbiologia do Instituto Butantan, São Paulo. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, São Paulo, v. 22, p. 01-38, jan./dez. 2022.

TEIXEIRA, Jonny Nelson. *Experimentos surpreendentes e sua importância na promoção da motivação intrínseca do visitante em uma ação de divulgação científica: um olhar a partir da Teoria de Autodeterminação*. 2014. 191 f. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física, Uberaba, Minas Gerais, Brasil. Disponível em: <https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/sistemas/pub/publicacao.html?secao=299>, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática, Uberaba, Minas Gerais, Brasil. Disponível em: <https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/sistemas/pub/publicacao.html?secao=306&publicacao=770>, 2023.

YIN, Robert Kuo-zuir. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 212 p.

Submetido em: 12 de dezembro de 2024.
Aceito em: 28 de fevereiro de 2025.

As contribuições do movimento negro para se pensar uma formação outra de professores/as

Resumo: Neste ensaio, são apresentadas a sistematização dos saberes da comunidade negra e do Movimento Negro, refletindo sobre suas contribuições para uma formação outra de professores/as, organizada em um conjunto de saberes político-epistemológicos e emancipatórios. Esses saberes podem ser identificados como identitários, políticos e estético-corpóreos. Nilma Lino Gomes evidencia o papel crucial desses atores no processo de ruptura com uma formação centrada apenas na transmissão de conteúdos, que não leva em conta questões de gênero, raça, classe e outras diversidades (Gomes, 2022). Esse conjunto de saberes promove a inclusão e a valorização das diferenças nas práticas pedagógicas, provocando a reflexão sobre modos alternativos de descolonizar pensamentos, discursos e currículos, e reconhecendo os conhecimentos oriundos dos povos originários e afro-descendentes. Os saberes produzidos pela população negra representam uma maneira específica de compreender o mundo, uma racionalidade influenciada pela experiência da raça – vista como uma construção social, histórica e cultural – em uma sociedade marcada pela racialização desde o seu surgimento. Este trabalho tem objetivo de explorar de que forma os saberes emancipatórios produzidos pela comunidade negra e o Movimento Negro podem contribuir para formação de professores/as comprometida com o combate ao racismo e desigualdade.

Palavras-chave: movimento negro; formação de professores; saberes e prática; prática pedagógica.

Weverton Freitas Nascimento

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

wevertonfn@hotmail.com

Laercio Oliveira Simões

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

oliveirasimoeslaercio07@gmail.com

Vânia Cristina da Silva Rodrigues

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

vania.rodrigues@uftm.edu.br

The contributions of the Black Movement to the Thought of External Teacher Training

Abstract: This essay presents the systematization of the knowledge of the black community and the Black Movement, reflecting on their contributions to a different kind of teacher training, organized into a set of political-epistemological and emancipatory knowledges. This knowledge can be identified as identity, political and aesthetic-corporeal. Nilma Lino Gomes highlights the crucial role of these actors in the process of breaking away from training that is centered solely on the transmission of content, which does not take into account issues of gender, race, class and other diversities. This body of knowledge promotes the inclusion and appreciation of differences in pedagogical practices, provoking reflection on alternative ways of decolonizing thoughts, discourses and curricula, and recognizing the knowledge that comes from indigenous peoples and Afro-descendants. The knowledge produced by the black population represents a specific way of understanding the world, a rationality influenced by the experience of race - seen as a social, historical and cultural construction - in a society marked by racialization since its inception. This paper aims to explore how the emancipatory knowledge produced by the black community and the Black Movement can contribute to teacher training that is committed to combating racism and inequality.

Keywords: black movement; teacher training; knowledge and practices; pedagogical practice.

Los aportes del Movimiento Negro pensamiento de la formación docente externa

Resumen: Este ensayo presenta la sistematización de los saberes de la comunidad negra y del Movimiento Negro, reflexionando sobre sus contribuciones a una formación docente diferente, organizada en un conjunto de saberes político-epistemológicos y emancipatorios. Estos saberes pueden identificarse como identitarios, políticos y estético-corporales. Nilma Lino Gomes destaca el papel crucial de estos actores en el proceso de ruptura con una formación centrada **únicamente** en la transmisión de contenidos, que no tiene en cuenta cuestiones de género, raza, clase y otras diversidades. Este cuerpo de conocimientos promueve la inclusión y la valoración de las diferencias en las prácticas pedagógicas, provocando la reflexión sobre formas alternativas de descolonizar pensamientos, discursos y currículos, y reconociendo los conocimientos que provienen de los pueblos indígenas y afrodescendientes. El conocimiento producido por la población negra representa una forma específica de entender el mundo, una racionalidad influenciada por la experiencia de la raza - vista como una construcción social, histórica y cultural - en una sociedad marcada por la racialización desde sus inicios. Este trabajo pretende explorar cómo el conocimiento emancipador producido por la comunidad negra y el Movimiento Negro puede contribuir a una formación del profesorado comprometida con la lucha contra el racismo y la desigualdad.

Palabras clave: movimiento negro; formación del profesorado; conocimientos y prácticas; práctica pedagógica.

Introdução

O Movimento Negro Brasileiro, ao longo da história, tem desempenhado um papel primordial na luta por igualdade racial e combate ao racismo estrutural que permeia toda a sociedade brasileira. Tem atuado para promover a valorização da história e da cultura afro-brasileira nas instituições de ensino, bem como para garantir que as escolas e universidades sejam espaços mais acolhedores e seguros para estudantes negros/as. O Movimento Negro para Nilma Lino Gomes (2017) se caracteriza por ser um grupo que pode estar inserido em vários contextos, como político, religioso, cultural, artístico entre outros, ele se faz presente onde se tem a necessidade de atuação deste grupo para o propósito a luta contra o racismo e a discriminação racial.

Gomes (2017) posiciona este movimento como produtor e articulador “[...] dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos” (Gomes, 2017, p. 16). “O Movimento

Negro é um educador” (Gomes, 2017, p. 13) porque (re)educa a si mesmo, (re)educa a sociedade, o Estado, a educação. Se recria e se ressignifica no próprio processo de luta, com a comunidade e para comunidade negra.

Ao problematizar a importância do Movimento Negro para educação, Gomes (2017) assume a pedagogia das ausências e das emergências como ferramenta para avanço teórico-epistemológico. Além disso, posiciona o Movimento Negro como um modelo de estruturação política e de força social e um importante interventor entre a população negra e as estruturas governamentais, escola básica e instituições de ensino superior.

Quais os saberes produzidos pelo Movimento Negro? Os saberes produzidos pela comunidade negra e pelo Movimento Negro podem contribuir para se pensar a formação de professores/as a partir de uma perspectiva anti-racista? Essas questões são pertinentes tendo em vista que a realidade das escolas brasileiras revela a persistência do racismo estrutural e da exclusão de pessoas negras no sistema educacional. Os índices de evasão escolar (Conceição; Schwengber; Moraes, 2021), o baixo desempenho acadêmico e a falta de representatividade são apenas alguns dos desafios enfrentados pelos estudantes negros em nosso país, no que se refere a formação docente podemos destacar a precária inserção da temática étnico-racial nos cursos. Nesse sentido, é imprescindível que os professores estejam preparados para lidar com essa realidade, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

É importante ressaltar que pensar as contribuições do Movimento Negro para formação de professores não se trata apenas de uma questão de justiça social, mas também de ação e intervenção pedagógica. A diversidade é um fator enriquecedor do processo educativo, pois permite que os alunos se sintam representados, valorizados e motivados em suas aprendizagens. De acordo com Santana (2021), é imprescindível apresentar as escolas uma literatura em que os principais personagens das histórias, contos e fábulas, sejam negros e negras, no qual os heróis e heroínas se parecem com eles, crianças e jovens, para que se inspirem em pessoas que se assemelham às suas realidades.

Portanto, investir na formação de professores sensíveis e comprometidos com as questões raciais é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Assim, este trabalho tem o objetivo de explorar de que forma os saberes emancipatórios produzidos pela comunidade negra e o Movimento Negro podem contribuir para uma formação de professores compromissada com o combate ao racismo e desigualdade.

Formação docente: que saberes?

A formação de professores é um instrumento inevitável para reconstrução da sociedade moderna, tendo em vista que esses espaços formativos têm grande contribuição na construção de identidades de educadores sensíveis e envolvidos na mudança social nas instituições de ensino.

Conforme Pimenta (2005), a formação docente compreende a formação inicial e continuada, porém transpõe em outras duas perspectivas que são a autoformação e a formação nos ambientes educacionais. A princípio, a autoformação vai ao encontro de uma reflexão crítica, se dá pela conscientização de que o ambiente escolar é mutável e que todos participam desse processo.

Outra perspectiva, é a de formação nas instituições em que o trabalho coletivo se dá pela discussão e debate perante as questões que surgem através da própria instituição de ensino. Sabendo que a formação de professores é mutável e de qualificação profissional, aberta para novos saberes e conhecimentos advindos de movimentos sociais, que reivindicam direitos e espaços, para tornar a sociedade mais justa e igualitária.

Sabemos que a prática docente está intrinsecamente ligada aos processos científicos, originados de pesquisas, formulação de teorias e abordagens que se desenvolvem nos ambientes acadêmicos, de forma que a formação para a docência implica na fusão do saber teórico com a prática, numa escolha que ocorre dentro de um contexto político e ideológico. Nesse sentido, a formação docente compreende quatro dimensões fundamentais: legal, conceitual, política e pessoal. A dimensão legal aborda os aspectos jurídicos e regulatórios da profissão docente, garantindo seu funcionamento e conferindo legitimidade e reconhecimento social aos professores (Nóvoa, 1999). O Estado, ao regulamentar a profissão, define os formatos, profissionais e locais específicos de formação, enquanto as instituições de ensino superior têm a responsabilidade de desenvolver pesquisas e organizar conceitos para sustentar teoricamente a prática docente.

A docência está intimamente ligada aos procedimentos científicos e à integração do conhecimento teórico com a prática, envolvendo escolhas individuais dentro de um contexto político e ideológico. A dimensão política da formação docente relaciona-se aos posicionamentos políticos do docente diante das demandas da profissão e sua participação em sindicatos e seu engajamento político, refletindo-se na compreensão da educação e da prática docente pelos sujeitos em formação.

Além disso, a experiência profissional desempenha um papel fundamental na formação docente, integrando o conhecimento teórico com a prática ao longo da trajetória profissional, portanto, a formação docente deve se comprometer com a função social da prática educativa, buscando uma abordagem educacional contextualizada e crítica durante e após a formação inicial do professor/a.

Tendo em vista que a construção dos saberes tem várias fontes, além do conhecimento específico da disciplina que o professor vai lecionar e, não se inicia e nem se completa com a formação inicial, autores como de Shulman (1986; 1997; 2005), Tardif (2007), Imbernón (2006) e Gatti (2009) têm problematizado a importância e a necessidade de outros conhecimentos, além dos específicos, para a formação docente, tais como o conhecimento do contexto e dos alunos, de ética, política, cultura dentre outros. “Apresentam outros saberes necessários à formação docente que possibilitam, ao professor, compreender o conjunto de elementos envolvidos na prática de ensino” (Rodrigues, 2019, p. 133).

Nesse sentido, Tardif (2007, p. 60) destaca que os saberes docentes englobam “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que muitas vezes chamamos de saber, saber-fazer e de saber-se”. Esses saberes provêm da formação escolar, do contato com colegas mais experientes e das experiências pessoais vividas nos mais diferentes espaços sociais nos quais esses professores transitam.

O saber dos professores é um saber social, pois segundo Tardif (2007) a maneira de ensinar do professor/a sofre influências de fatores como o tempo e as mudanças que atravessam a sociedade. Isto porque, os saberes utilizados pelos professores no exercício da profissão, segundo o autor, não são constituídos somente a partir de sua formação inicial, mas se fundamentam nas suas experiências de vida e nas experiências adquiridas na profissão.

Os saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional se dá como um filtro, permitindo aos professores selecioná-los traduzi-los novamente quando são submetidos ao processo de validação constituído pela prática pedagógica. Ao destacarem os saberes docentes, saber-fazer e saber-se, na perspectiva de Tardif (2007), qual *saber*, para qual *fazer* e qual modo de *ser* constituem esses saberes docentes?

Shulman (1986; 1997), por sua vez, propõe a existência de categorias de conhecimentos que seriam inerentes à formação do professor, e que sem elas o exercício da docência ficaria comprometido, a saber: o conhecimento do conteúdo; o conhecimento geral de didática; o conhecimento do currículo; o conhecimento didático do conteúdo; o conhecimento dos alunos; o conhecimento do contexto e o conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos, além de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Ao discutir a profissão docente, Imbernón (2006) afirma que esta não deve ser unicamente técnica, cuja atividade se resume à transmissão de conhecimentos acadêmicos. A formação do professor deve distanciar-se do modelo acadêmico conteudista. Quando os professores ponderam sobre o que ensinam, como ensinam e para quem ensinam nos seus processos de formação, eles compartilham, de acordo com Shulman (2005), suas bases de conhecimento (conhecimento específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo). Assim, os conhecimentos da prática, tidos como “propriedade dos professores” e anteriormente subestimados em relação aos demais conhecimentos, ganham destaque e é possível abrir caminhos para problematizar outros saberes.

A proposição de mudanças na formação de professores, por meio de um projeto curricular que contemple a diversidade, torna-se um grande desafio para as instituições formadoras, desafio este que tem sido destacado por autores como Bernadete Gatti.

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à

escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (Gatti, 2010, p. 1375).

Nesse sentido, Gomes (2005) destaca que para as instituições de ensino desenvolverem conhecimentos relacionados à diversidade racial, realidade social e cultura é necessário que os profissionais da educação entendam que o procedimento pedagógico também é formado por características como a diversidade, gênero, culturas, diversas identidades, relações raciais, entre outros. Trabalhar com essas características não quer dizer que vão mudá-las para conjuntos de habilidades e valores educacionais, mas serem sensíveis para as transformações que são constituídas na formação humana nos ambientes escolares e na sociedade.

Metodologia e procedimentos

Este trabalho metodologicamente classifica-se como pesquisa de natureza reflexiva e interpretativa, de caráter qualitativo, pois busca aprofundar a temática com base em articulações teóricas. Assim, este ensaio se propõe a explorar de que forma os saberes emancipatórios produzidos pela comunidade negra e o Movimento Negro podem contribuir para uma formação de professores compromissada com o combate ao racismo e desigualdade.

Para a compreensão e aprofundamento das inquietudes que impulsionaram este estudo lançamos mão dos trabalhos de Gomes (2005; 2006; 2017; 2020; 2022) a partir de trabalhos que têm problematizado a importância e a necessidade de outros conhecimentos, além dos específicos, para a formação docente.

Saberes do movimento negro educador para se pensar um outra formação de professores

Segundo Gomes (2020; 2022), Movimento Negro é um importante ator político no processo de luta antirracista e de reeducação da sociedade, do Estado e da universidade. Ao analisar o Movimento Negro a partir das suas práticas e intervenções, a autora destaca que o movimento tem sistematizado um conjunto de saberes político-epistemológicos e emancipatórios que podem ser identificados como identitários, políticos e estético-corpóreos.

Com a forma pela qual esses saberes diferem do saber científico e podem ser entendidos como “uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início da sua conformação social” (Gomes, 2017, p. 67). Segundo Rizzo e Fonseca (2022, p. 16) esses “saberes surgem quando da intervenção social, cultural e política de negras/os ao longo dos anos em uma sociedade racializada e desigual, em outras palavras, a partir dos processos de busca por produzir e reproduzir a existência”.

Os saberes identitários estão relacionados com a forma com a qual o Movimento Negro reposiciona o debate sobre identidade e, principalmente raça que passa a ser vista como uma dimensão estruturante das relações sociais no país colocando em xeque o mito da democracia racial, nesse sentido a autora destaca que “[...] o Brasil vai compreendendo que ser negro e negra e afirmar-se enquanto tal é um posicionamento político e identitário que desconforta a elite e os poderes instituídos” (Gomes, 2017, p. 70-71) abre espaço para uma outra visão da questão racial e reafirma de maneira positiva a identidade negra.

Quando a formação de professores se aproxima dos saberes identitários, pode propiciar o reconhecimento de autores e autoras negras marginalizadas pelo currículo, além de possibilitar a valorização da diversidade cultural e étnico-racial nas práticas pedagógicas. Esse processo de identificação e levantamento principalmente com o reposicionamento da raça faz emergir os conhecimentos produzidos por grupos minorizados (Kilomba, 2008) e desafia as narrativas tradicionais e hegemônicas, permitindo que esses conhecimentos marginalizados sejam valorizados e reconhecidos como legítimos.

Segundo Arroyo (2003, p. 41) “os movimentos sociais nos pressionam para reconhecer que a cultura é um componente central da formação, da compreensão dos processos sociais e educativos”. A cultura não é apenas um conjunto de práticas e expressões artísticas, mas também molda nossa identidade, valores e visão de mundo. Quando incorporamos a diversidade cultural nas práticas educativas, enriquecemos o aprendizado e promovemos uma sociedade mais inclusiva e consciente. Convém ainda, destacar que essa valorização é essencial para uma sociedade mais justa e inclusiva, pois amplia a diversidade de perspectivas e experiências que podem enriquecer e transformar a forma como pensamos e agimos.

Todo esse movimento, gera um outro tipo de saber, os saberes políticos, que se recolocam com a nova concepção ressignificada de raça, desvelando outras camadas invisibilizadas e pressionando o Estado e a educação com políticas públicas institucionalizadas que contemplem a comunidade negra. Tais como Lei 12.228/10 (Estatuto da Igualdade Racial), a Lei 12.711/12 (Lei de Cotas), Lei 12.990/14 (Cotas nos Concursos Públicos Federais) e a Lei 10.639/03 (Obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo).

Os saberes políticos podem ser considerados “como aqueles que reeducaram as identidades, a relação com a corporeidade e a própria ação política dentro e fora do Movimento Negro” (Gomes, 2017, p. 73). Além disso, podem contribuir para problematizar as desigualdades e as diversidades raciais. Nesse sentido, Rizzo e Fonseca (2022, p. 20) destacam que esses saberes “[...] propõem novos ordenamentos para os próprios processos de produção do conhecimento”, como exemplo destacam que o Movimento Negro da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que foi capaz de tensionar a questão racial na universidade através de exigências por “[...] mudanças político-epistemológicas, como o estabelecimento de uma política específica de formação docente para as relações étnico-raciais”

Dentre os saberes sistematizados, o político tem maior impacto na organização das políticas educacionais de formação docente, sendo uma forma materializada da ânsia por justiça como norma institucional. Tensionando uma disputa pela prática pedagógica, currículo e plano político pedagógico, uma norma que sustenta uma ação intencional e consciente de produção de conhecimentos outros e configurações outras de normas importantes no pensar da formação docente. Não implica uma implementação efetiva ou funcionamento dessa norma que esbarra em diferentes camadas de articulação de um espaço branco que se organiza de forma a recolocar essas normas a seus privilégios e ganhos.

Os saberes estético-corpóreos se referem “às questões da corporeidade e da estética negras” (Gomes, 2017, p. 75), vem para transpor a ideia de exótico e a erotização do corpo negro, uma vez que diferentemente das décadas de 70 e 80 a politização do corpo a partir anos 2000 ganha uma nova dimensão social, tendo em vista a ocupação de espaços (universidades, centros administrativos, ministérios do governo, cargos políticos e públicos) que

antes era majoritariamente ocupados pela branquitude. Desse modo, segundo Gomes (2017, p. 79) os saberes estético-corpóreos “dizem respeito não somente a estética da arte, mas a estética como forma de sentir o mundo, como corporeidade, como forma de viver o corpo no mundo”.

Um/a professor/a que compreende o propósito de sua aula em relação à formação do aluno/a, que reconhece como sua aula contribui para essa formação, que compreende o significado de sua ação, tem uma abordagem pedagógica distinta: ele responde às necessidades do aluno, incentiva seu aprendizado, acompanha seus interesses e se empenha em facilitar a aprendizagem, acreditando na sua importância para o aluno.

As práticas pedagógicas deverão se reorganizar e se recriar a cada dia para dar conta do projeto inicial que vai transmutando-se à medida que a vida, o cotidiano, a existência o invadem. Há uma “insustentável leveza” das práticas pedagógicas, que permite a presença de processos que organizam comportamentos de adaptação/renovação decorrentes das transformações inexoráveis que vão surgindo nas múltiplas mediações/ superações entre mundo e vida. Usando a expressão de Certeau (1994, p. 88), sempre há espaço para a “liberdade gazeteira das práticas”, ou seja, sempre há espaço para invenções no e do cotidiano, e essa porosidade das práticas proporciona múltiplas apropriações de seu enredo e de seu contexto (Franco, 2016, p. 548).

As pessoas brancas, na nossa sociedade marcada por estruturas racistas, historicamente desfrutam de um conjunto de privilégios e benefícios. Nesse sentido os coletivos de estudantes negros são fundamentais para a construção de uma educação mais inclusiva e plural, que reconheça a diversidade racial e cultural do país e promova a igualdade de direitos para todos. De forma positiva, eles também desafiam as estruturas de poder e os padrões dominantes de conhecimento, questionando o eurocentrismo e o racismo presente na academia e na sociedade como um todo. Segundo Gomes (2017, p. 76) “[...] são responsáveis por retornar a leitura de autoras e autores negros brasileiros e estrangeiros que refletem sobre racismo, feminismo negro, relações raciais e educação, muitos dos quais não tinham suas obras conhecidas nem estudadas nas licenciaturas e bacharelados”.

Uma formação de professores que contemple essa perspectiva pode indicar caminhos para problematizar a monocultura e

indicar caminhos para se pensar em práticas pedagógicas antirracistas. Ao levar uma reflexão crítica a diversidade social e cultural inserida por esses corpos negros que se fazem presentes, além de tensionar e mobilizar olhares de forma positivo ou não, colocando outros corpos em situações de impacto ou de acolhimento, colocando em xeque se realmente esses espaços de formação reconhecem os negros como sujeitos produtores de conhecimento e com direito de ocuparem esses espaços. Segundo Gomes (2017, p. 80) “são esses saberes que rivalizam com o lugar da não existência da corporeidade negra imposto pelo racismo. Eles afirmam a presença de ancestralidade negra e africana inscritas nos corpos”.

O Movimento Negro, na concepção de Gomes (2017), através da sua luta por direitos produz saberes que contribuem para a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esses saberes produzidos pelos negros e negras ao longo da sua história de luta, e estruturado pelo Movimento Negro, podem ser trabalhados como ferramentas para contribuição na formação de professores, assim promovendo e efetivando as relações étnico-raciais nos centros de formação, consequentemente aprendizagens para professores e educadores qualificarem suas aulas para uma educação étnico-racial. Para Gomes (2017) os saberes produzidos pelo Movimento Negro têm o poder de subverter a teoria educacional, repensar a escola e descolonizar os currículos.

Entendemos que articulação desses saberes com a formação de professores pode oportunizar momentos formativos baseados em uma pedagogia da emancipação e da diversidade, uma vez que esses saberes “[...] construídos pela comunidade negra e organizados pelo Movimento Negro indagam essa pedagogia reguladora e conservadora” (Gomes, 2017, p. 136). Além disso, podem ajudar a “[...] conhecer e compreender novos processos de produção do conhecimento e outros conhecimentos” assim como pode “pressionar a repensar conceitos, termos e categorias analíticas por meio dos quais os processos educativos dentro e fora da escola têm sido interpretados a racionalidade científico-instrumental” (Gomes, 2017, p. 136-137). O propósito dessa articulação é rever as práticas e as compreensões do processo educacional de modo amplo, e não de maneira restrita a alguma disciplina no curso de formação inicial ou a discussão isolada na formação continuada.

Ultimamente, alguns pesquisadores que trabalham com formação de professores, currículo e história da educação (Veiga,

2000; Canen; Moreira, 1999; Apple, 2001, entre outros) têm se aproximado mais dos estudos sobre negritude e educação, desenvolvendo pesquisas que articulam educação dos negros e memória; currículo e multiculturalismo, formação de professores e diversidade cultural. Tal aproximação faz parte de um movimento interessante que vem ocorrendo na produção teórica educacional sobre relações raciais no Brasil.

Contudo, convém destacar que a questão racial no Brasil é um tema complexo e permeado por desigualdades históricas, que se refletem também no campo da educação. Nesse contexto, a formação de professores se apresenta como um ponto crucial para a promoção da igualdade racial e para o combate ao racismo institucional. É grande a relevância da integração do Movimento Negro Brasileiro na formação de professores, tendo em vista a necessidade de uma abordagem que valorize a diversidade e a cultura afro-brasileira nas práticas pedagógicas.

Gomes (2005) destaca que é importante que os profissionais da educação se disponham a ficar no limite das discussões e que exigem mais reflexões críticas diante das relações raciais e multiculturais, tornando os fatos reais nos variados ambientes da sociedade, não somente no movimento negro, assim como secretarias de educação, centros de formações, sindicatos e também de todo corpo docente e administrativo das escolas.

Para compreender a importância da articulação dos saberes político-epistemológicos e emancipatórios com a formação de professores, recorremos mais uma vez a Gomes (2017; 2020) que destaca que a formação dos professores deve contemplar a diversidade étnico-racial, a fim de garantir uma educação inclusiva e que respeite as diferenças culturais dos alunos. A formação do professor não pode se dar alheia à realidade racial do Brasil, considerando que a escola é um espaço privilegiado de reprodução de discursos racistas.

Não dá mais para dizer que as experiências não existem. Será que temos tido oportunidade e/ou boa vontade de conhecê-las? Será que os órgãos oficiais, os centros de formação de professores, as propostas inovadoras de educação, têm tido o interesse de mapeá-las e divulgá-las? Pensar na inserção política e pedagógica da questão racial nas escolas significa muito mais do que ler livros e manuais informativos. Representa alterar os valores, a dinâmica, a lógica, o tempo, o espaço, o ritmo e a estrutura das escolas (Gomes, 2005, p.152).

Nessa mesma perspectiva, um aspecto para resolver a questão do racismo na educação, seria agir com ética perante as situações racistas que experienciam os professores, como nos atenta Gomes (2006). Não se deve mais continuar ocultando através do currículo escolar que nos cala, reforça estereótipos e determina as diferenças que existem nas escolas com base em práticas discriminatórias, racistas e desiguais.

A escritora Nilma Lino Gomes (2022) tem uma concepção crítica da formação de professores, defendendo a necessidade de uma formação mais reflexiva e conectada com a realidade social e cultural dos educandos. O currículo e os ideais, ainda são tradicionais e muitas vezes prevalece uma formação de professores, que se concentra apenas na transmissão de conteúdos e não considera as questões de gênero, raça, classe e outras diversidades.

É muito importante e fundamental que os professores estejam comprometidos e sensíveis para as desigualdades e injustiças existentes na sociedade, e que tenham a capacidade de possibilitar a inclusão e a valorização das diferenças em suas práticas pedagógicas, nessa concepção o movimento negro tem todo respaldo e legitimidade para lidar com a diversidade étnico-racial. Consequentemente, é muito relevante a formação continuada e o diálogo interdisciplinar na construção de uma prática docente mais crítica e transformadora.

Considerações finais

Ao longo desta pesquisa, pode-se perceber as contribuições do Movimento Negro na formação de professores, principalmente no que diz respeito à valorização da cultura afro-brasileira e o combate ao racismo estrutural que ainda persiste em nossa sociedade. Nilma Lino Gomes posiciona os saberes emancipatórios produzidos pela comunidade negra e sistematizados pelo movimento social, questionar e pensar outros modos de descolonizar pensamentos, falas e currículos, para valorização dos conhecimentos oriundos dos povos originários e afrodescendentes e a sensibilização dos educadores, diretores de escolas, secretarias de educação e governos.

Os saberes identitários e políticos do Movimento Negro destacam a importância da representatividade no currículo escolar e ao serem problematizados na formação de professores,

envolve incluir conteúdos que reflitam a diversidade étnico-racial, histórias de luta e resistência negra bem como figuras e eventos relevantes para a comunidade negra, contribuindo assim para uma formação mais inclusiva.

Os saberes políticos do Movimento Negro incentivam a conscientização sobre o racismo estrutural e a discriminação racial e contribui para uma formação de professores comprometida com a justiça social, uma vez que permite abordar questões como racismo, preconceito e privilégio branco.

Os saberes estético-corpóreos desafiam estereótipos prejudiciais relacionados à beleza, cabelo e corpo negro e pode se traduzir em discussões sobre padrões de beleza, autoaceitação e valorização da diversidade física através de debates e reflexões que desconstruam preconceitos e promovam a autoestima dos alunos negros.

É fundamental que a formação docente contemple o conhecimento sobre a história e a cultura afro-brasileira, bem como ferramentas para lidar com questões raciais em sala de aula. Esses saberes não apenas enriquecem a formação docente, mas também promovem a igualdade, democracia, a valorização das diferentes etnias e culturas, consolidação da identidade negra e construção de uma sociedade mais justa.

Agradecimento e apoio

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

Referências

APPLE, Michael Whitman. Políticas de direita e branquitude: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Autores Associados, n. 16, 2001, p.61-67.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20

no, %22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.
Acesso em: 20 set. 2024.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, Ano 21, v. 2, n. 38, p. 12-23, 1999.

CONCEIÇÃO, Cauana Peyrot; SCHWENGBER, Maria Simone Vione; MORAES, Marileia Gollo de. ROSTOS APAGADOS NO SISTEMA DE ENSINO: trajetórias de evasão na escolarização de jovens negras no município de Jóia/RS. *Revista Teias*, [s.l.], v. 22, n. ESPECIAL, p. 256-269, 2021.

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

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil. Características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31 no. 113. out-dez 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. *A atratividade da carreira docente no Brasil*. Estudos e pesquisas Educacionais. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009.

GOMES, Nilma Lino. A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 360-371, jul. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Cultural, Currículo e Questão Racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs). *Educação como prática da diferença*. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação Relações Raciais: Refletindo Sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA. K. (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. *Saberes das lutas do Movimento Negro Educador*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KILOMBA, Grada. Fanon, existência, ausência. In: FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. [s.l.: s.n.], 2008.

NÓVOA, António. *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

RIZZO, Tamiris Pereira.; FONSECA, Alexandre Brasil Carvalho da. Do estar à deriva ao aquilombamento: territorialidade e produção de saberes de coletivos negros da UFRJ. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–27, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19413.073. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19413>. Acesso em: 20 set. 2024.

RODRIGUES, Vânia Cristina da Silva. *Atividades Acadêmico-Científico-Culturais nos cursos de Licenciatura em Matemática da UNESP: estratégia de disputa no campo*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

SANTANA, Camila Juliana. *A Importância da Representatividade Negra na Escola através da Literatura pelo viés da Comunidade e Professores da Região Sul do Brasil*. Orientadora: Luisa da Silva Hidalgo. 2021. 48 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras, Universidade Federal do Pampa, Jaguarão - RS, 2021.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado*, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202>. Acesso em: 20 set. 2024.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, [s.l.], v. 57, p. 1–22, 1997.

SHULMAN, Lee. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, [s.l.], v. 15, p. 4-14, 1986.

TARDIF, Maurice. *Saberes docente e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola de alma branca: o direito biológico à educação no movimento da Escola Nova. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, set., p.123-150, 2000. Edição especial.

Submetido em: 10 de dezembro de 2024
Aceito em: 28 de fevereiro de 2025

O programa de residência pedagógica na formação inicial de professores de ciências e biologia

Resumo: O presente artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica caracterizada como Estado do Conhecimento, que teve o objetivo de identificar os conhecimentos já existentes acerca da formação inicial de professores de ciências e biologia no Programa de Residência Pedagógica. Na metodologia, a coleta de dados realizou-se em teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; dos 37 resultados, 5 trabalhos foram efetivamente selecionados. Os dados apontam para pontos benéficos do Programa de Residência Pedagógica na formação dos professores de ciências e biologia, sem desconsiderar fragilidades da política, como a dicotomia teoria e prática às vezes presente. Até o presente momento deste estudo, não há teses e dissertações que apresentem os resultados de observação das atividades desenvolvidas por licenciandos em ciências biológicas no PRP. Também pouco foi discutido acerca das possíveis particularidades desse perfil de participantes, no que diz respeito à formação inicial do professor de ciências biológicas. Tais lacunas sugerem possíveis caminhos de investigação a serem trilhados.

Palavras-chave: Formação docente; Programa de Residência pedagógica; Professor de ciências e biologia.

Lucas Mellini Faleiros

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

prof.lucasfaleiros@gmail.com

Marinalva Vieira Barbosa

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

marinalva.barbosa@uftm.edu.br

The Pedagogical Residency Program in the initial training of science and biology teachers

Abstract: This article is the result of a bibliographical research characterized as State of Knowledge, which aimed to identify the existing knowledge about the initial training of science and biology teachers in the Pedagogical Residency Program. In the methodology, data was collected from theses and dissertations available in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations; of the 37 results, 5 works were effectively selected. The data point to beneficial points of the Pedagogical Residency Program in the training of science and biology teachers, without disregarding weaknesses of the policy, such as the dichotomy between theory and practice that is sometimes present. Up to the present moment of this study, there are no theses and dissertations that present the results of the observation of the activities developed by undergraduate students in biological sciences in the PRP. Also, little has been discussed about the possible particularities of this profile of participants, with regard to the initial training of biological science teachers. Such gaps suggest possible research paths to be followed.

Keywords: Teacher training; Pedagogical residency program; Science and biology teacher.

El Programa de Residencia Pedagógica en la formación inicial de profesores de ciencias y biología

Resumen: Este artículo es resultado de una investigación bibliográfica caracterizada como Estado del Conocimiento, que tuvo como objetivo identificar los conocimientos existentes sobre la formación inicial de profesores de ciencias y biología en el Programa de Residencia Pedagógica. En la metodología, se recolectaron datos de tesis y disertaciones disponibles en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones; De los 37 resultados, 5 obras fueron efectivamente seleccionadas. Los datos señalan puntos beneficiosos del Programa de Residencia Pedagógica en la formación de profesores de ciencias y biología, sin desconocer debilidades de la política, como la dicotomía entre teoría y práctica que en ocasiones se presenta hasta el momento actual de este estudio. No tesis y disertaciones que presenten los resultados de la observación de las actividades realizadas por los licenciados en ciencias biológicas en el PRP. Poco se discutió también sobre las posibles particularidades de este perfil de participantes, en lo que respecta a la formación inicial de profesores de ciencias biológicas. Estas lagunas sugieren posibles caminos de investigación a seguir.

Palabras clave: Formación docente; Programa de residencia pedagógica; Profesor de ciencias y biología.

Introdução

A formação inicial de professores é um dos diversos temas pertencentes à área de pesquisa educacional e que tem sido amplamente discutida, seja na realização de pesquisas de mestrado e doutorado, publicação de artigos ou em eventos de divulgação científica. Esse período formativo corresponde ao conjunto de processos vivenciados pelos discentes de cursos de licenciatura nas diversas áreas: pedagogia, ciências biológicas, letras, matemática, entre outras.

A formação contínua do docente é um processo sempre inacabado, que está em constante transformação ao longo do trabalho docente, porém não podemos deixar escapar de vista a importância da formação inicial desse profissional. Segundo Imbernón (2011, p. 68), ela é o começo da socialização profissional e “[...] deve fornecer as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado”. Ao longo da licenciatura, os alunos devem construir esse conhecimento não apenas por meio dos Componentes Curriculares (disciplinas) específicos da área de formação. Também integram essa construção de conhecimento: o cumprimento do Estágio Curricular Supervisionado e a participação em projetos de Ensino, Pesquisa e/ou Extensão, como o

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Inserido na esteira dos estudos sobre as políticas públicas destinadas à formação inicial de professores, o objeto de interesse deste estudo é o PRP na formação de professores de ciências e biologia. Essa política é uma iniciativa do Ministério da Educação em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem o objetivo geral de contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial nos cursos de licenciatura por meio do fomento de bolsas.

O PRP, mediante o fornecimento de bolsas pela CAPES, seleciona alunos dos cursos de licenciatura para desenvolverem atividades pedagógicas em escolas municipais e estaduais. Essas atividades são acompanhadas e orientadas por um professor orientador, pertencente à Instituição de Ensino Superior (IES), e um professor preceptor, pertencente à escola básica.

Neste texto, apresentamos os resultados de uma pesquisa bibliográfica, que teve o objetivo de identificar os conhecimentos já existentes acerca da formação inicial de professores de ciências e biologia no Programa de Residência Pedagógica, por meio da coleta de dados em teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Seguimos a seguinte organização: esta primeira parte referente à introdução; a segunda parte, em que contextualizamos o PRP enquanto política pública destinada à formação inicial docente em diálogo com nossa fundamentação teórica; a terceira parte, na qual apresentamos o percurso metodológico; a quarta parte com os resultados e discussão; e, por fim, as considerações finais.

O PRP na formação inicial de professores

As licenciaturas destacam-se como um período singular de aprendizagem acerca da profissão docente. Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 57) afirma que:

A formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão.

Assim, é considerando a relevância desse momento de formação, que muitos esforços de pesquisa se têm centrado em investigar políticas públicas como o PIBID e o PRP. É necessário analisar os resultados desses programas, já que suas atividades incidem em um momento fundamental da formação inicial: o contato do licenciando com a realidade escolar. Dessa forma, apresentaremos o PRP de modo particular a seguir.

Após anos de experiência com o PIBID, criado em 2007, o PRP chega nas licenciaturas com o primeiro edital de seleção das Instituições de Ensino Superior no ano de 2018, instituído pela portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Apesar de compartilhar com o PIBID a inserção dos licenciandos na escola básica, o PRP adentra o cenário da formação inicial de professores com algumas características que o diferenciam.

O PRP surge destinado a um público de alunos específico: aqueles que estejam na segunda metade do curso ou no 5º período em diante; assim, o PIBID fica destinado ao restante dos licenciandos, ainda nas etapas iniciais da graduação. Seguindo uma proposta, à primeira vista, parecida com o já estabelecido Estágio Supervisionado (ES), o PRP foi alvo de críticas tanto por professores pesquisadores, como por entidades da sociedade civil.

Considerando o cenário histórico-político instável após o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff em 2016, as críticas ao PRP diziam respeito ao caráter pragmático de formação presente no Edital CAPES nº 6/2018 (Brasil, 2018). Com o discurso do “fortalecimento da prática”. Na época, também foram levantadas as seguintes temáticas de discussão: a autonomia universitária, ferida pelo objetivo de induzir a reformulação do ES a partir da experiência com o PRP, bem como à relação escola-universidade e à vinculação das atividades pedagógicas à Base Nacional Comum Curricular.

Até o momento da escrita deste artigo, o PRP encontra-se na sua terceira edição, com o Edital CAPES nº 24/2022 e os objetivos do programa já não são mais os mesmos presentes no edital de 2018. Segundo a Portaria CAPES nº 82, de 28 de maio de 2022, que dispõe sobre o regulamento do PRP, são objetivos específicos do PRP (Brasil, 2022):

Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura. Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos.

Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores. Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional. Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

Merece destaque a presença do termo “formação teórico-prática” em contraposição à ideia de “campo da prática” presente no primeiro edital do PRP, pois sinaliza um avanço para o entendimento de teoria e prática enquanto elementos articulados. Os demais objetivos também divergem quando comparados às versões anteriores e, de forma geral, apontam para uma proposta mais madura no sentido de incluir a pesquisa e explicitar a valorização da experiência dos professores da educação básica.

O PRP, desde 2018, tem feito parte da formação inicial dos licenciandos nas diversas áreas do conhecimento, configurando-se como um momento de inserção desses alunos na realidade escolar. Os residentes (licenciandos bolsistas e/ou voluntários) vão às escolas municipais e estaduais para realizar atividades pedagógicas diversas, incluindo regência de aulas, com o apoio do orientador e do preceptor, também bolsistas do PRP. O cumprimento dessas atividades e da posterior entrega do relatório final exime o licenciando da obrigatoriedade de realizar o ES.

Nesse sentido, consideramos fundamental especificar o estágio como um componente curricular que há décadas ocupa um lugar consolidado nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura (ou seja, é um direito e dever de todos licenciandos, não tendo um caráter competitivo por um número de bolsas limitado). O estágio sempre foi caracterizado como um momento de aproximação da realidade escolar pelo licenciando, apesar de suas diversas concepções teóricas que surgiram e se transformaram na descontinuidade da história.

Desde o início dos anos 1990, o estágio tem sido alvo de pesquisas e discussões na academia que o consideram enquanto pesquisa. A partir dos conceitos de professor crítico-reflexivo e professor pesquisador, tem-se pensado o estágio como um momento de reflexão crítica sobre a realidade escolar, em contraposição aos discursos do estágio como aplicação de modelos, instrumentalização técnica e “hora da prática” (Pimenta; Lima, 2017).

O estágio, quando realizado sob a perspectiva do professor produtor de conhecimento, não deverá resultar na mera transposição de saberes e didatização de conteúdos, mas sim num espaço de indagação e estranhamento. Há a oportunidade do estagiário “[...] desenvolver um olhar mais atento às diferenças e mais questionador das desigualdades [...]” (Pietri, 2018, p. 28).

Contudo, alguns estudos têm questionado a forma como os estudantes relatam suas observações e experiências em produções discursivas como os diários de campo e os relatórios (Barbosa, 2019; Riolfi; Barzotto, 2018). O que deveria ser um instrumento de reflexão e construção de conhecimento, tem se tornado, em alguns casos, um espaço para considerações negativas ao modo de ensinar dos professores da escola básica, além de descrições genéricas e incipientes.

Em um estudo realizado a partir de diários de campo de licenciandos em Letras, constatou-se que o discurso presente no diário de campo é “[...] marcado pela dificuldade de tomar a língua e o seu ensino como objeto de questionamento a partir de uma perspectiva teórico metodológica” (Barbosa, 2019, p. 95). Dessa forma, há um desvio do objetivo inicial do diário de campo, em se constituir como um objeto de escrita em que os estagiários descrevem e analisam as estratégias de ensino e aprendizagem.

“Quem toma contato com textos do tipo relatório de estágio percebe que, ao serem convidados a registrar suas reflexões, os estagiários demonstram dificuldades em evidenciar o que presenciaram e o que da realidade observada, decidiram estudar” (Riolfi; Barzotto, 2018, p. 53). Os autores destacam a superficialidade e a imprecisão como elementos que atravessam as produções escritas dos estagiários, as quais carecem de rigor descritivo e objetos de análise bem delimitados.

Apesar do PIBID e do PRP, o estágio ainda é a experiência de inserção do licenciando na escola básica mais representativa. Não é possível pensar em qualquer política de aproximação do futuro professor à escola básica sem mencionar o estágio, por dois motivos. É uma política consolidada nas licenciaturas e que tem relação com o projeto pedagógico dos cursos. Ademais, há décadas professores pesquisadores têm se debruçado sobre a importância e complexidade dessa experiência formativa, tendo já avançado muito nas discussões.

Na próxima seção, abordamos os caminhos metodológicos percorridos em nossa pesquisa bibliográfica em questão.

Metodologia

O presente estudo é de abordagem qualitativa e configura-se como Estado do Conhecimento, segundo Vasconcellos, Silva e Souza (2021). Para as autoras, esse é um tipo de pesquisa bibliográfica que possibilita acompanhar a produção de conhecimento ao longo da história, identificando temáticas ainda pouco estudadas e estimulando a realização de novas pesquisas.

Vasconcellos, Silva e Souza (2021, p. 2) ainda afirmam que:

[...] uma visão panorâmica da produção científica, sobre algum tema, favorece a maior compreensão e a avaliação da relevância desse tema e nos aponta lacunas, contradições, diversidades metodológicas, distintas modalidades de construção do conhecimento.

Ademais, para fundamentar a sistematização do estudo, mobilizamos Gil (2010). Em sua obra, o autor apresenta a definição do que é a pesquisa bibliográfica e discorre sobre como delinear este tipo de investigação científica.

Em termos de definição, Gil (2010, p. 29) afirma que

A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso [...] todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet.

Nesse entendimento, percorremos as etapas relatadas a seguir (Gil, 2010, p. 45): Escolha do tema; levantamento bibliográfico preliminar; Formulação do problema; reelaboração do plano provisório de assunto; busca das fontes; leitura do material; fichamento; reorganização lógica do assunto; redação do texto.

A sistematização dos dados resultou das etapas de fichamento e de reorganização lógica do assunto, considerando principalmente algumas categorias, como o tema da articulação entre teoria e prática e o que foi considerado como principais contribuições pelos próprios autores dos trabalhos. Na análise dos dados, buscamos interpretá-los de forma a dialogar com o objetivo da pesquisa e em articulação com o referencial teórico apresentado na segunda parte do artigo.

Sobre essa etapa da pesquisa, Gil (2010) afirma que:

É comum pensar-se que, logo após o fichamento do material compulsado, parte-se para a redação do relatório. Todavia, entre essas duas etapas situa-se a construção lógica do trabalho, que consiste na organização das ideias com vista em atender aos objetivos da pesquisa. Assim, cabe nesta etapa estruturar logicamente o trabalho para que ele possa ser entendido como unidade dotada de sentido. Embora de certa forma essa tarefa já tenha sido desenvolvida na elaboração do plano provisório, é bastante provável que ao longo do desenvolvimento da pesquisa este já tenha sido reformulado e, nesta etapa, mais que em qualquer outra, torna-se necessária sua reformulação para o estabelecimento do plano definitivo.

Para a construção das fontes, a opção foi por teses e dissertações que tivessem como tema central de investigação a formação inicial de professores de ciências e biologia no PRP. A escolha se justifica porque teses e dissertações têm como principal característica trazer resultados de pesquisas consideravelmente aprofundadas (mestrado e doutorado).

A busca foi realizada na BDTD, considerando os descritores e operadores booleanos, da seguinte forma: “programa de residência pedagógica” AND (ciências OR biologia) AND formação. O recorte temporal foi definido entre 2018 e 2024, correspondendo ao período entre o início das atividades do primeiro edital do PRP e o momento da realização desta pesquisa.

Resultados e discussão

Obtivemos o total de 37 resultados, porém, a partir da leitura dos resumos, 31 foram descartados pelos seguintes motivos: não terem como temática, central e particular, a formação inicial de professores de ciências e biologia no PRP; versarem sobre outro tipo de residência pedagógica, que não aquela proposta pela CAPES no PRP; trabalho duplicado. Posteriormente, 1 trabalho foi excluído da seleção por impossibilidade de acesso.

Dessa forma, foram selecionados 5 trabalhos (1 tese e 4 dissertações). Posteriormente, realizamos a leitura integral e o fichamento dos textos. A redação dos resultados foi possível após a organização lógica do assunto, sendo apresentada na próxima seção.

A respeito dos 5 trabalhos acadêmicos selecionados para análise, 4 foram realizados em programas de pós-graduação de universidades nordestinas e 1 pertence a uma instituição do sudeste do país. Sobre os programas de pós-graduação envolvidos, 2 foram apresentados em um programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 1 em Ensino das Ciências, 1 em Educação e 1 em Ensino e Processos Formativos.

Nenhuma das pesquisas teve a observação das atividades e regência de aula dos residentes como instrumento de coleta de dados e consequentemente como objeto de estudo. Os instrumentos relatados limitaram-se a entrevistas e questionários aplicados ora apenas aos residentes, ora também aos preceptores. Também foi feita a análise de documentos como editais e projetos institucionais.

Ademais, apesar dos pesquisadores particularizarem a formação inicial de professores de ciências e biologia, ao terem como participantes das pesquisas apenas licenciandos em ciências biológicas, pouco se discute acerca das especificidades desse recorte. De forma geral, não há, nas pesquisas, um direcionamento para questões singulares da formação em ciências biológicas, tendo um caráter mais generalista ao lidar com a relação PRP—formação inicial docente. A seguir, trataremos de cada trabalho de modo particular.

Santos (2022) realizou uma pesquisa documental, além de entrevistar preceptores e aplicar questionários aos residentes, com o objetivo geral de compreender o PRP e a sua repercussão na formação inicial do professor de ciências e biologia. Os resultados giram em torno das seguintes questões: reuniões entre os envolvidos no PRP, regência de aulas, relação escola-universidade, teoria e prática, e contribuição na formação continuada de professores.

A autora afirma que as reuniões entre residentes, preceptores e orientadores eram frequentes durante o período da pesquisa. Esses encontros oportunizavam atividades de planejamento, reflexão e discussão, sendo muito benéficos e pontos fortes do PRP, em comparação ao estágio (Santos, 2022). Tais momentos indicam um avanço em comparação às antigas experiências do licenciando na escola básica, que eram denominadas como “hora da prática” ou a mera aplicação de modelos consagrados, segundo Pimenta e Lima (2017), já que o residente tem a oportunidade de refletir e discutir sobre suas próprias ações. Esse movimento feito

pelos residentes em conjunto com o professor preceptor e orientador é um indício de articulação entre teoria e prática.

Acerca da regência de aulas, Santos (2022) destaca algumas fragilidades, tais como: o número alto de residentes por preceptor, a falta de infraestrutura na escola para a realização de aulas práticas, e a alta carga horária de regência, dificultando a atuação do preceptor em suas turmas. Nesse sentido, a autora afirma que:

A carência de recursos financeiro para fornecimento de materiais de apoio didáticos considerado básico pelos professores (como piloto e apagador para quadro negro) nas escolas é um problema recorrente no cotidiano do docente da escola pública. Com o contato com escola, os residentes também puderam perceber essa carência. De acordo com a perspectiva deles, o PRP deveria receber recursos financeiros específicos para que fossem garantidos a eles esses recursos didáticos [...] (Santos, 2022, p. 113).

Na relação universidade-escola, Santos (2022, p. 127) diz que “[...] alguns residentes e as preceptoras cultivam uma imagem na qual a IES é a instituição formadora e doadora, enquanto a escola é a instituição recebedora que oferece seu espaço para execução das atividades”. Esse discurso da dicotomia universidade doadora versus escola recebedora é justamente o que o terceiro objetivo do PRP pretende superar, ao falar em corresponsabilidade entre as instituições de ensino.

Sobre teoria e prática, é relatado que residentes e preceptoras possuem um entendimento heterogêneo. Em alguns casos, a prática é vista como “[...] um lugar apenas para praticar aquilo que foi visto na teoria e não como um espaço de articulação e construção de conhecimento [...]” (Santos, 2022, p. 136). Apesar disso, “[...] ao estarem inserido no ambiente escolar, os residentes construíram aprendizagens e realizaram uma articulação entre a teoria e a prática, mesmo que de modo não intencional” (Santos, 2022, p. 138).

Dessa forma, ainda há muito que avançar na consolidação de uma compreensão de teoria e prática enquanto elementos interdependentes, ou seja, como uma unidade (Pimenta, 1997). O conceito de unidade entre teoria e prática, defendido pela autora, faz contraponto à tradicional visão pragmática da prática pela prática e da teoria distante da realidade.

Santos (2022) também diz sobre a contribuição do PRP na formação continuada de professores. Ao analisar o relato de preceptoras, por meio de entrevistas, construiu-se o entendimento de que o programa oportuniza, para os professores de educação básica, momentos férteis de aprendizagem e de troca de experiências com os residentes.

Na pesquisa de Marcolan (2022), a autora entrevistou orientadores e preceptores, além de analisar 24 relatórios finais escritos pelos residentes. A proposta foi analisar o que a imersão planejada e sistemática do residente em ambiente escolar proporcionou para a formação inicial docente em ciências biológicas na Universidade Federal de Sergipe. Destacamos o tema da produção e divulgação científica, por parte dos residentes, como um dos elementos relatados nos resultados dessa dissertação. “[...] concluímos que o PRP potencializa a extensão e a pesquisa, pilares da universidade pública, por meio da divulgação científica, da pesquisa e publicação acadêmica” (Marcolan, 2022, p. 68).

Ademais:

[...] as publicações científicas oriundas de ações do PRP são de grande valia para o programa, visto que, salienta e divulga para a comunidade as atividades desenvolvidas durante o programa e que contribuem com a formação dos licenciandos, dos alunos da educação básica e dos docentes. Ademais, as pesquisas científicas acentuam a importância das políticas públicas voltadas para a formação docente, e a divulgação científica potencializa as atividades desenvolvidas na universidade, destacando assim a importância das IES para a sociedade (Marcolan, 2022, p. 68).

Os residentes, ao serem incentivados e orientados a escrever e publicar textos acadêmicos e científicos, produzem conhecimento. Assim, estabelece-se um cenário formativo que vai ao encontro do que é defendido por Pietri (2018), quando o autor se refere ao professor como produtor de conhecimento, e não apenas transmissor e aplicador de conhecimentos produzidos por outrem.

Ao relatar sobre instrumentalização, a autora destaca o uso diversificado e planejado de recursos didáticos. Foi observado que tanto o docente da escola básica, como o licenciando, durante a participação no PRP, têm momentos oportunos de conhecimento e aprendizagem de novas metodologias. No contexto específico

investigado pela pesquisadora, é interessante notar que a instrumentalização não aparece de forma pragmática, em que a docência se resumiria à aplicação de metodologias (Pimenta 1997). Isso por conta dos momentos de reflexão sobre a própria prática e da posterior escrita científica, em que os alunos, em tese, fundamentam teoricamente suas ações e dialogam com a literatura acadêmica.

Marcolan (2022, p. 85) também chama atenção para o discurso de teoria e prática desarticulados. “[...] o PRP potencializa a dicotomia entre os campos da teoria e prática, por mais que objetive articulá-los.” Há uma divergência entre o discurso dos docentes orientadores e preceptores, pois os primeiros possuem um entendimento de unidade entre teoria e prática, já os últimos tendem, em sua maioria, a convergir para uma visão desarticulada.

A pesquisa de Gomes (2020) centrou-se na identificação e análise das Representações Sociais dos residentes. A pesquisadora utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada com nove residentes, além de analisar relatórios finais. A autora pontua a importância do PRP em propiciar momentos de mútuo aprendizado entre residentes e preceptor:

Os residentes levam conhecimentos e estratégias da universidade para a escola e recebem conhecimento e experiência da escola, alunos e preceptor. O preceptor, por sua vez, recebe as contribuições dos residentes e dos processos de formação ofertados pelo programa e oferece seus conhecimentos construídos com a experiência docente (Gomes, 2020, p. 100).

Assim, novamente o PRP é visto como possibilitador de formação continuada no caso dos preceptores, “[...] através dos diálogos, reflexões e troca de saberes com os residentes e coordenador de área, além da participação nos momentos de formação oferecidos na universidade” (Gomes, 2020, p. 104).

Em síntese:

Os residentes entrevistados avaliam sua participação na RP como satisfatória, positiva, tendo contribuído para a melhoria no processo de ensino-aprendizagem dos alunos nas escolas campo, alunos do Ensino Fundamental. Consideram que provocaram mudanças nas aulas no ensino de Ciências, relatam a execução de aulas mais dinâmicas, com estratégias e recursos didáticos diferenciados e até inovadores (Gomes, 2020, p. 122).

Santino (2023), em sua pesquisa, aplicou questionários aos residentes, como instrumento de coleta de dados. A autora teve o objetivo geral de analisar a importância do Programa de Residência Pedagógica na formação inicial de professores de Ciências e Biologia. O preparo do residente para ingressar no mercado de trabalho destacou-se como uma preocupação nesta pesquisa.

É relatado que os residentes, ao longo da participação no PRP, criaram confiança e adquiriram conhecimento acerca de metodologias didáticas. A realização de aulas tidas como não-tradicionais, por utilizarem metodologias ativas e recursos que fogem da aula expositiva, é reconhecida como um ponto central no que diz respeito à contribuição positiva do programa na formação do licenciando. Contudo, o estudo não mostra como esse dito ganha materialidade na prática.

Em contraposição, é importante retomar que a aprendizagem e a aplicação de metodologias didáticas não podem ser lidas como um processo autossuficiente na ação pedagógica. Afinal, a visão tecnicista e pragmática da docência é algo que, já há décadas, tem sido criticada por autores como Pimenta (1997) e Slonski, Rocha e Maestrelli (2017), que a enxergam como contribuinte para uma educação ineficaz em superar as desigualdades sociais e fornecer uma formação digna e humana. O planejamento intencional, assim como a reflexão posterior sobre as experiências vividas, é essencial para que a prática docente esteja indissociavelmente ligada à teoria e para que o professor se afirme como um ser político, comprometido com uma educação transformadora da realidade.

Zonatto (2022) realizou uma Análise Textual Discursiva em narrativas escritas por residentes a partir do décimo mês de participação no programa. De modo geral, o objetivo da pesquisa centrou-se em analisar as contribuições formativas do PRP. Nesta dissertação, a discussão dos resultados sistematizou-se em torno dos conceitos de saber docente e identidade docente.

No contexto investigado, o período de ambientação do PRP possibilitou que os residentes se aproximassem dos alunos e diagnosticassem suas dificuldades de aprendizado. Esse momento foi oportuno para pensar e refletir sobre diferentes metodologias, considerando não somente a sala de aula, mas também outros espaços escolares, como os laboratórios e o pátio.

O contato com o preceptor e a observação de seu trabalho docente também é fundamental. Isso porque ao estarem inseridos

no ambiente escolar, os residentes vivenciam o cotidiano daquele espaço, o qual vai além da ministração de aulas. Os licenciandos aprendem com o conhecimento profissional do preceptor em lidar com questões como: indisciplina, interferências externas, e questões socioemocionais (Zonatto, 2022).

Em suma, a experiência dos residentes no PRP permitiu com que eles vivessem uma adaptação. “Adaptação às condições materiais da escola, às dificuldades de aprendizagem dos alunos, ao convívio num ambiente complexo, ao contraste entre a expectativa e a realidade” (Zonatto, 2022, p. 49). Esse movimento vivido pelos residentes, que o pesquisador denominou “adaptação”, confirma a visão defendida por Pietri (2018) sobre o estágio, ou a residência pedagógica, neste caso, ser um momento de indagação e estranhamento. Os residentes tiveram que atuar de acordo com uma realidade específica, sendo essa a escola pública, contextualizada histórica, social e politicamente.

Nenhum dos trabalhos mencionados utilizou a observação das práticas efetivas de ensino (aulas e projetos educacionais) como instrumento de coleta de dados. Ademais, apesar do recorte de participantes estabelecido pelas pesquisas (licenciandos em Ciências Biológicas), pouco foi discutido acerca das especificidades desse perfil, como a importância do laboratório de ciências em boas condições e da utilização de espaços extrassala. Em números, a quantidade de trabalhos ainda se mostra pequena e pouco abrangente em âmbito nacional.

Essa carência aponta para a necessidade de estudos que se proponham a ir ao campo, ou seja, que vão até as escolas básicas analisar como o relato dos licenciandos se materializam efetivamente, e que também considerem, como desafio, identificar os pontos particulares da formação inicial de professores de Ciências e Biologia no PRP, que a torna única. Para além dos documentos normativos e do relato dos participantes, faltam análises de como as atividades pedagógicas dos residentes têm se efetivado nas escolas.

Por fim, cabe também não apenas constatar o que é escrito nos relatórios dos residentes, mas refletir o modo como essa produção se dá. Reflexões acerca do status que é atribuído ao professor regente de turma e seus saberes e do nível de descrição e análise das aulas e demais atividades pedagógicas, por exemplo, são relevantes para diagnosticar a função que esses escritos têm exercido na formação.

Conclusão

Neste texto, o objetivo foi relatar uma pesquisa bibliográfica, realizada a partir da pergunta: qual é o atual estado de conhecimento sobre a formação inicial de professores de ciências e biologia no Programa de Residência Pedagógica? Para a construção de respostas, buscamos por teses e dissertações disponíveis na BDTD. Dos 37 resultados totais, apenas 5 foram efetivamente selecionados para compor o corpus, considerando os critérios de inclusão. Foi a partir da leitura e análise desses textos que tivemos o objetivo de identificar os conhecimentos já existentes acerca da formação inicial de professores de ciências e biologia no Programa de Residência Pedagógica.

As pesquisas analisadas revelam um impacto expressivo do PRP na formação inicial dos licenciandos em ciências biológicas. No entanto, discutem diversos pontos considerados benéficos e outros tidos como fragilidades do programa. A relação entre teoria e prática, o contato com a realidade escolar, a troca de saberes entre residente e preceptor, e o uso de recursos didáticos são temáticas latentes nos trabalhos e compõem os pontos mais relevantes discutidos ao longo do artigo.

Há um esforço em superar a dicotomia entre teoria e prática, com a inserção dos residentes na escola básica. Espera-se que, nesse momento de realização de intervenções pedagógicas variadas e ministração de aulas, os licenciandos articulem teoria e prática. Porém, a partir dos resultados e em contraste com o referencial teórico adotado, ressaltamos que o fato dos residentes serem inseridos em ambiente escolar não garante, por si só, que teoria e prática se articulem. Se os envolvidos nesse processo (residentes, preceptor e orientador) não estiverem mobilizados a realizar uma prática fundamentada por/geradora de teoria, os atos pedagógicos se manterão com o tradicional caráter pragmático.

As pesquisas se basearam em dados construídos por meio de análise documental, narrativas, entrevistas e questionários. Até o presente momento deste estudo, não há teses e dissertações que apresentem os resultados de observação das atividades desenvolvidas por licenciandos em ciências biológicas no PRP. Também pouco foi discutido acerca das possíveis particularidades desse perfil de participantes, no que diz respeito à formação inicial do professor de ciências biológicas. Tais lacunas sugerem possíveis caminhos de investigação a serem trilhados.

Assim, abrem-se novos caminhos para futuras pesquisas nas próximas edições do PRP, sendo necessário investigar quatro questões pertinentes. A primeira, acerca das ações realizadas pelos residentes sob a observação enquanto instrumento de coleta de dados. A segunda, sobre a particularidade do licenciando em ciências biológicas, ou seja, indagar quais são as singularidades e desafios únicos desses formandos. A terceira, sobre a falta de uma compreensão sólida e politicamente situada sobre teoria e prática na residência pedagógica. E, por fim, no que diz respeito às produções escritas dos residentes, analisando como se dá o processo formativo por meio da escrita de relatórios e diários de campo, por exemplo, considerando o nível de descrição das atividades e das aulas ministradas.

Ao identificar e apresentar os resultados mais expressivos relatados nas teses e dissertações, acreditamos contribuir com o avanço das discussões acerca das políticas públicas destinadas à formação docente enquanto área de pesquisa. Isso porque destacamos os principais resultados de pesquisas de mestrado e doutorado que tiveram a temática da formação inicial docente do professor de ciências e biologia no Programa de Residência Pedagógica, além de encontrarmos lacunas e novas oportunidades de pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Marinalva Vieira. A escrita do diário de campo no estágio supervisionado: modos de (não) olhar a aula de língua portuguesa. In: COSTA, Váldina Gonçalves (org.). *Teorizando a prática e praticando a teoria na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 79-98.

BRASIL. Ministério da Educação, Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria GAB nº 82/2022*. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica – PRP. Brasília: CAPES, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES__1689649__Portaria_GAB_82.pdf. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Edital nº 06/2018 CAPES*. Programa Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 06 ago. 2024.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GOMES, Mariana de Souza. *Profissionalização da docência: reflexões a partir do Programa de Residência Pedagógica da UEPB*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 2020. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/4497>. Acesso em: 30 set. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCOLAN, Cíntia de Cássia. *Impactos do Programa de Residência Pedagógica na formação inicial docente em ciências biológicas da Universidade Federal de Sergipe*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2022. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/17136>. Acesso em: 30 set. 2024.

PIETRI, Êmerson de. A formação do professor entre a escola e a academia: o estágio supervisionado em ensino de língua portuguesa/língua materna. In: BARZOTTO, Valdir Heitor; PIETRI, Êmerson de. *Estágio: escrita e formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 13-30.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

RIOLFI, Claudia Rosa; BARZOTTO, Valdir Heitor. Delimitar e explicitar objetos de análise: um desafio para o estagiário. In: BARZOTTO, Valdir Heitor; PIETRI, Êmerson de. *Estágio: escrita e formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 51-70.

SANTINO, Lyuska Leite Andreilino. *Importância do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores*. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 2023. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/4644>. Acesso em: 30 set. 2024.

SANTOS, Claudinelly Yara Braz dos. *Repercussão do Programa Residência Pedagógica na formação inicial do professor de Ciências e Biologia*. 2022. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, PE, 2022. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede/handle/tede2/9421>. Acesso em: 30 set. 2024.

SLONSKI, Gladis Teresinha; ROCHA, André Luis Franco da; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. A racionalidade técnica na ação pedagógica do professor. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – ENPEC, 11., 2017. [Anais...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em: <http://>

www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1162-1.pdf. Acesso em: 22 jan. 2025.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SILVA, Anne Patrícia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. *Educação*, v. 43, n. 3, p. 1-12, 2020. DOI: 10.15448/1981-2582.2020.3.37452. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/37452>. Acesso em: 22 jan. 2025.

ZONATTO, Aline Barbosa. *Contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia*. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista “Júnior de Mesquita Filho”, Ilha Solteira, SP, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/39504850-a1bd-4cc6-b716-a2b6f05e7221>. Acesso em: 30 set. 2024.

Submetido em: 16 de dezembro de 2024
Aceito em: 28 de fevereiro de 2025

Olhar reflexivo sobre o sistema de ensino e a implementação de políticas de educação em Moçambique

Resumo: Este artigo faz reflexão sobre o sistema de educação moçambicano, com enfoque para a implementação de políticas educacionais no contexto da prática, no cenário da educação colonial e do pós-independência. O objetivo é estabelecer um diálogo reflexivo sobre as políticas educacionais, abrangendo os dois períodos referidos, focando sobretudo, o impacto das políticas educacionais ao longo do tempo e as tendências e desafios atuais do sistema educativo. Quanto à metodologia, recorreu-se à pesquisa bibliográfica centrada em fontes escritas abordando a temática, livros, artigos, dissertações e teses defendidas, entre 2020 e 2024, por moçambicanos pós-graduados titulados em universidades nacionais e estrangeiras. A análise possibilitou a percepção das metamorfoses assinaladas na educação, assim como a projeção de estratégias de atuação do sistema educativo por forma a adequá-lo às necessidades do país. A pesquisa revelou que as políticas excludentes e elitistas do período colonial, que resultaram na oferta de uma educação segregacionista, foram o motivo principal para o maior índice de analfabetismo entre os nativos. No pós-independência, o país adotou políticas de justiça social, com destaque para uma política educacional inclusiva. Em conclusão, ficou nítida a necessidade de realização de reformas do Sistema Nacional de Educação. Enquanto não se observarem as reformas, não se estabelecer condições de garantia de qualidade do processo de ensino e aprendizagem; não forem selecionados professores qualificados, não houver assistência social aos desfavorecidos e não houver políticas de contenção das desigualdades educacionais e de acesso à educação, a educação moçambicana seguirá sendo um problema por se resolver.

Palavras-chave: políticas educacionais; desafios da educação; Moçambique

Vitória Estêvão Tovela

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

vitortovela@gmail.com

Luciana de Almeida Silva Teixeira

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

lalmeidast@gmail.com

Júlio Magido Velho Muara

Instituto Superior de Ciências de Saúde (ISCISA) - Moçambique

velhomagido@hotmail.com

Reflective Look at the Education System and The Implementation of Education Policies in Mozambique

Abstract: This article reflects on the education system in Mozambique, focusing on the implementation of educational policies in the context of practice, in the scenario of colonial and post-independence education. The central objective is to establish a reflective dialogue on educational policies, covering the two periods mentioned, focusing, above all, on the impact of educational policies over time and the current trends and challenges of the educational system. Methodologically, we resorted to bibliographical research, focused on written sources addressing the topic, books, articles, dissertations and theses defended, between 2020 and 2024, by Mozambican postgraduates holding degrees at national and foreign universities. The analysis enabled the perception of the metamorphoses marked in education, as well as the projection of strategies for operating the educational system in order to adapt it to the country's needs. The research revealed that the exclusionary and elitist policies of the colonial period, which resulted in the provision of segregationist education, were the main reason for the higher

rate of illiteracy among natives. Post-independence, the country adopted social justice policies. In conclusion, the need to carry out reforms in the National Education System became clear. Until the reforms are observed, conditions to guarantee the quality of the teaching and learning process are not established; If qualified teachers are not selected, there is no social assistance for the disadvantaged and there are no policies to contain educational inequalities and access to education, Mozambican education will continue to be a problem to be resolved.

Keywords: educational policies; challenges in education; Mozambique.

Mirada Reflexiva sobre el Sistema Educativo y la Implementación de Políticas Educativas en Moçambique

Resumen: Este artículo reflexiona sobre el sistema educativo mozambiqueño, centrándose en la implementación de políticas educativas en el contexto de la práctica, en el escenario de la educación colonial y posterior a la independencia. El objetivo es establecer una reflexión sobre las políticas educativas, abarcando los periodos mencionados, centrándose en el impacto de las políticas educativas en el tiempo y en las tendencias y desafíos actuales del sistema educativo. Metodológicamente, se recurrió a la investigación bibliográfica centrada en las fuentes escritas que abordan el tema, libros, artículos, disertaciones y tesis defendidas, entre 2020 y 2024, por posgraduados mozambiqueños de universidades nacionales y extranjeras. El análisis permitió percibir las metamorfosis marcadas en la educación, así como la proyección de estrategias para la acción del sistema educativo con el fin de adecuarlo a las necesidades del país. La investigación reveló que las políticas excluyentes y elitistas del período colonial, que dieron lugar a la provisión de educación segregacionista, fueron la principal razón del analfabetismo entre los nativos. En el período posterior a la independencia, el país adoptó políticas de justicia social. En conclusión, existe una clara necesidad de llevar a cabo reformas en el Sistema Educativo Nacional. Hasta que no se cumplan las reformas no se establecerán condiciones para garantizar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje; Sin seleccionar docentes calificados, si no hay asistencia social a los desfavorecidos y sin políticas para contener las desigualdades educativas y el acceso a la educación, la educación mozambiqueña seguirá siendo un problema por resolver.

Palabras clave: políticas educativas; desafíos de la educación; Mozambique.

Introdução

O presente artigo versa sobre o sistema educacional de Moçambique, com enfoque no ensino e na implementação de políticas de educação no contexto da prática, um sistema que ultimamente tem merecido debates decorrentes dos problemas que vem atravessando, como resultado das metamorfoses registradas ao longo dos diferentes regimes políticos no país.

Moçambique esteve sob administração colonial portuguesa até 1975 e mais tarde, após a independência, pelo governo socialista e posteriormente, pelas mudanças observadas, emerge o sistema multipartidário a partir de 1992. Na época da dominação colonial, movido pelas diretrizes da Conferência de Berlim, os objetivos de colonizar, explorar e “civilizar” os povos nativos, foram materializados.

As restrições ao direito à educação impostas, a estes povos, foram cruciais para o retardamento do desenvolvimento social, moldando um cenário educacional ao serviço da elite. Mais tarde, após a independência, a 25 de junho de 1975, registraram-se mudanças significativas no sistema de educação para a eliminação do alfabetismo e estabelecimento de uma justiça social, jamais observada. Apesar disso, as mudanças políticas observadas a seguir, estagnaram a educação de Moçambique.

O modelo de educação colonial e da época da vigência do sistema democrático, possibilitam uma análise reflexiva e crítica das tendências das políticas educacionais contemporâneas do país. Assim, decorrente do exposto, abre-se espaço para o desenho deste artigo, que objetiva estabelecer um diálogo reflexivo e crítico sobre as políticas educacionais de Moçambique, abrangendo tanto o período da administração colonial quanto o pós-independência. A análise pode permitir uma compreensão diferenciada das transformações educacionais que, eventualmente, podem contribuir no aprimoramento das políticas educacionais e respectivas estratégias de ação e possivelmente poder adequá-las à realidade educacional e necessidades atuais do país.

Metodologia

Metodologicamente, recorreu-se à pesquisa bibliográfica focada em fontes escritas como, artigos, dissertações e teses defendidas por moçambicanos pós-graduados titulados, em universidades nacionais ou estrangeiras, no período entre 2020 e 2024, que abordam a temática sobre o sistema de ensino e a implementação de políticas educacionais no país. Adicionam-se às fontes referidas, livros, documentos e outras fontes da história de Moçambique, visando conferir clareza e objetividade à pesquisa.

Referencial teórico

Nesta seção, são apresentadas temáticas que abordam aspectos específicos do sistema educacional em Moçambique ao longo de diferentes períodos históricos.

Filosofia do sistema educacional em moçambique no período colonial: processo de assimilação e civilização dos indígenas

A temática sobre sistemas educativos é foco de debates um pouco por cada nação. Moçambique não foge à regra e se destaca como uma prioridade na agenda política nacional, a análise e a adequação do Sistema Nacional de Educação. Tais debates, inseridos em um contexto, são profundos quando estejam embasados e/ou desenvolvidos nos pressupostos filosóficos. Sem essa orientação filosófica, eles perdem o sentido (Fonseca, 2006).

As políticas de exploração efetiva dos povos africanos, pelo regime colonial, começaram a se consolidar a partir da segunda metade do século XIX, com especial destaque para a Conferência de Berlim, realizada entre 1884 e 1885 (Taimo, 2010). Esse evento teve como principal objetivo colonizar, explorar e civilizar os povos nativos. Refletindo sobre os acontecimentos desta fase, Boahen (1990, p. 28) refere que “[...] na história da África jamais se sucederam tantas e mais rápidas mudanças como no período entre 1880 e 1935”. Portanto, foi a partir desse período que as ideologias coloniais começaram a ser impostas, a começar pela evangelização dos povos nativos (Cabaço, 2007; Hernandez, 2005). Na análise de Hernandez (2005), a evangelização, fosse ela cristã ou protestante, objetivava empreender a conversão dos africanos, não apenas ao cristianismo, mas ao conjunto de valores próprios da cultura Ocidental Europeia. Além do “massacre cultural” imposto aos povos nativos, segundo Mondlane (1975, p. 31), o colonizador elaborou um estrato social restrito, os “Assimilados”, um pequeno setor marginal da população, com o intuito de acelerar a desintegração social das comunidades locais. Essa estratégia visava instaurar cenários de grande incerteza, dúvida ou conflito em relação às crenças, valores, princípios e ideias fundamentais das populações.

O capítulo III do artigo 259 da Carta Orgânica de Angola (1917), estabelecia condições discriminatórias e estereotipadas.

Para que indígenas adultos, na condição de assimilados, pudessem usufruir dos direitos civis e políticos reservados aos cidadãos portugueses, deviam: “Saber ler e escrever a língua portuguesa; possuir meios necessários à sua subsistência e a das suas famílias; ter bom comportamento, atestado pela autoridade administrativa da área em que reside; diferenciar-se pelos seus usos e costumes do usual da sua raça [...]” (Portugal, 1917, p. 1248). Este pensamento refletia uma visão colonialista discriminatória, em que os direitos dos nativos eram condicionados à assimilação cultural e econômica e à modelos de vida portuguesa, desconsiderando e desvalorizando suas próprias culturas, línguas e formas de vida.

Tais assimilados, identificados como legíveis aos olhos coloniais, exerciam autoridade sobre os demais com uma posição equivalente à dos próprios colonizadores portugueses. Essa autoridade deriva da ideia de superioridade fundamentada na adoção dos usos e costumes coloniais. O pensamento subjacente era que os nativos deveriam ser civilizados, isto é, converterem-se ao cristianismo e melhorar suas condições de vida, evidenciado a primazia de que estes eram povos desprovidos de cultura e experiências, necessitando, deste modo, de instrução para ganhar o estatuto de ser humano civilizado (Taimo, 2010). O processo civilizatório, introduzido com a figura de assimilado, não só acentuou as desigualdades sociais, no seio dos nativos de Moçambique, impôs também a negação compulsiva da diversidade cultural e histórica dos povos e da educação tradicional, considerada assistemática pelo regime colonial português (Mondlane, 1975).

Educação colonial

No contexto educacional, a filosofia da educação da época era bastante segregacionista, na medida em que pautava pela separação do ensino, constituindo dois tipos: “o ensino indígena, rudimentar ou de adaptação à cargo da igreja católica e o ensino dos não indígenas ou ensino oficial à cargo do regime colonial português, frequentado pelos brancos e os assimilados” (Bonde; 2016, p. 59). Vale salientar que os currículos do ensino indígena e ensino oficial eram diferentes, em termos de “conteúdos, objetivos e políticas” (Bonde, *op cit*). Ao indígena a educação focava-se na capacitação para trabalhos manuais (Castiano; Ngoenha, 2013). Eram inculcados valores que davam primazia a objetivos coloniais.

Daí que os conteúdos elegíveis para o ensino indígena eram “[...] leitura, caligrafia, aritmética, doutrina cristã e história de Portugal [...]” sendo de carácter “[...] gratuito e obrigatório para todas as crianças entre os sete e os doze anos, com boa saúde e não ter defeitos orgânicos [...]” (Castiano; Ngoenha, 2013, p. 30).

Já no ensino oficial, eram ministradas disciplinas como “[...] português, desenho, geografia, escrituração, economia e física aplicada [...]” (Bonde, 2016, p. 43; Castiano Ngoenha, 2013, p. 24). Os alunos eram preparados para se inserirem na esfera social dominante, o que evidencia a tendência do ensino colonial de acentuar as desigualdades sociais. Essas diretrizes evidenciam claramente o espírito discriminatório que permeava as ideologias coloniais. Até mesmo entre as populações indígenas, a educação era um privilégio reservado para alguns, marginalizando as crianças com necessidades educativas especiais.

Como se pode depreender, a educação para os indígenas tinha um escopo restrito, sem a possibilidade de reflexão sobre os saberes adquiridos (Bavo; Coelho, 2022). Em contrapartida, Kant (1999), advoga a necessidade imperiosa de formar indivíduos pensantes e críticos. A abordagem de Kant (1999) não só enriquece o processo educativo, mas também prepara os indivíduos para participarem ativamente na sociedade. Entretanto, o regime colonial português tencionava limitar as capacidades de raciocínio dos povos nativos de Moçambique, de modo a explorá-los descaradamente. Outrossim, “o colonizador não estava interessado na progressão do colonizado, razão pela qual ao negro era oferecida uma educação precária e só era permitido, ao mesmo, frequentar até o 4º ano de ensino [...]” (Omar; 2021, p. 71). De certa forma os intentos do colono foram frustrados, pois, ainda que de forma tímida, iam surgindo movimentos revolucionários que se opunham ao regime colonial acreditando que era possível lutar pela superação do colono.

Importante destacar que a educação discriminatória, do regime português, foi a causa do elevado índice de analfabetismo em Moçambique. Por conta do sistema educacional colonial restritivo, no pós-independência, Moçambique herdou de 2 a 5% de alfabetizados de cuja maioria abandonou o país por não se identificar com a política socialista adotada pelo governo da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) (Bonde, 2016; Mário; Monjane; Santos, 2020), partido que lutou pela libertação de Moçambique do jugo colonial.

A despeito da limitada acessibilidade ao ensino convencional, adotado pelo sistema educacional colonial, os povos nativos foram capazes de preservar a educação tradicional, transmitida de geração em geração. De acordo com Moçambique (1983) a educação tradicional era uma forma de instrução que envolvia a transmissão de conhecimentos e técnicas acumuladas na prática produtiva, códigos de valores morais, culturais e sociais e dava-se uma visão idealista do mundo e dos fenômenos da natureza. Outrossim, Golias (1993), premeia a educação tradicional e a distingue em três níveis de integração do indivíduo:

[...] pessoal, que permitia ao indivíduo reunir num todo unitário às múltiplas influências do seu meio para em seguida integrá-las na sua maneira de pensar, agir e de se comportar; social, que permitia ao indivíduo participar ativamente nas atividades e na vida do grupo a que pertence e, cultural, que faz da personalidade um modelo, um padrão que é a expressão duma maneira de viver e de ser própria dos membros do grupo (Golias, 1993, p. 12).

Apesar da riqueza sociocultural que a educação tradicional congregava, o colono não a validava, considerava-a supersticiosa. Esta acepção é contrastada por Golias (1993, p. 26) ao afirmar que “a ideia de educação de cada povo depende da sua realidade concreta e de seus valores”. Importa referir que, em paralelo à educação formal colonial, os nativos moçambicanos preservaram e praticavam a educação tradicional, com destaque para os “ritos de iniciação praticados, sobretudo, nas regiões norte e centro de Moçambique” (Muara, 2020, p. 50). Os ritos de iniciação consistem em cerimônias que marcam a transição da fase puberal ao estado adulto, tendo como objetivo a formação e integração de rapazes e meninas na vida adulta e nas práticas socioculturais (Muara, 2020, *op cit*). Trata-se de uma realidade cultural secular, outrora combatida pela administração portuguesa, estereotipada pelo governo de Moçambique independente e rotulada como sendo obscurantista.

Portanto, a educação tradicional insere o indivíduo em sua comunidade/sociedade por meio da observância/prática de conduta e o respeito por valores pré-determinados, sendo que a educação formal capacita o indivíduo a desenvolver habilidades e analisar criticamente os desvios de conduta da sociedade, minimizando, assim, a ocorrência de descumprimentos dos direitos humanos.

Combinar a educação tradicional com a educação formal é possível formar indivíduos equilibrados e possivelmente preparados para contribuir em suas comunidades quanto no seu país.

Educação no pós-independência

Após a independência nacional, houve necessidade de se reestruturar o ensino, em três níveis, para responder a demanda de 95 a 97% de analfabetos (Bonde, 2016). Trata-se dos níveis: pré-primário, primário, secundário (formação profissional e de professores) e superior (Castiano; Ngoenha, 2013), sendo a pré-primária, condição para entrada para a 1ª classe. Nesta fase registra-se aquilo que Ngoenha e Castiano (2013, p. 61) chamaram de “justiça social”, norteadas por valores de unidade, trabalho e por uma preocupação de igualdade de acesso à educação.

A eclosão da crise política no seio da FRELIMO, dois anos depois da independência nacional, retrocede os avanços educacionais, alcançados, decorrente da devastação do tecido social, humano e das infraestruturas escolares, hospitalares, entre outras. Entretanto, foi durante essa conjuntura que se cria o primeiro Sistema Nacional de Educação (SNE), pelo Decreto-Lei nº 4/83, de 23 de março de 1983, focado na erradicação do analfabetismo e formação do *Homem Novo* livre do obscurantismo, superstição e da mentalidade burguesa (Moçambique, 1983). Na sequência, é instituída a obrigatoriedade escolar, a gratuidade nas primeiras sete classes e a alfabetização de adultos, tendo o português como língua de ensino e de unidade nacional. Nessa época as línguas maternas, foram veementemente proibidas, nas instituições do estado. É eliminada a educação pré-primária e, na sequência, o ensino passa a se subdividir em quatro níveis - primário, secundário, médio e superior (Moçambique, 1983). E é introduzida a educação pré-escolar, porém facultativa.

A crise política estagnou o ensino que ficou desprovido de escolas e insuficiente número de professores preparados/qualificados. A assinatura do Acordo Geral da Paz em 1992 precipitou novas reformas no sistema educativo, por meio do Decreto-Lei nº 6/92, de 6 de maio de 1992, que recria o Sistema Nacional de Educação e permite a participação de entidades privadas no setor educacional (Moçambique, 1992). Resgatam-se as línguas maternas para o ensino e se introduz a educação bilíngue no nível primário,

reiterando o objetivo de erradicação do analfabetismo. É mantida a educação pré-escolar facultativa.

Após 26 anos de vigência da Lei nº 6/92, houve necessidade de introduzir novas reformas no sistema de educação, dessa forma, se aprova o Decreto-Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro de 2018, mantém o objetivo da erradicação do analfabetismo que, atualmente, segundo as estatísticas do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, se situa em 39%. O Decreto mantém igualmente a obrigatoriedade do ensino, nas primeiras sete classes e amplia a gratuidade para o 1º ciclo do ensino secundário, até a 9ª classe (Moçambique, 2018). O ensino pré-escolar continua facultativo, evidenciando-se as desigualdades de acesso.

A estrutura do Sistema Nacional de Educação, traduzida na Lei nº 18/2018 de 28 de dezembro de 2018, inclui seis subsistemas de ensino, quais sejam, o Subsistema de Educação Pré-Escolar, o Subsistema de Educação Geral, o Subsistema de Educação de Adultos, o Subsistema de Educação Profissional, Subsistema de Educação e Formação de Professores e o Subsistema de Ensino Superior.

O Subsistema de Educação Pré-Escolar, abrange crianças menores de 6 anos e continua facultativo e, por exigir pagamento de taxas mensais favoreceu a minoria, pela sua natureza privada e/ou comunitária. Entretanto, o acesso limitado à educação pré-escolar pode, de alguma forma, retardar o estímulo que leva ao desenvolvimento cognitivo, físico e intelectual da maioria das crianças. Por sua vez, o Subsistema de Educação Geral confere a formação integral base para o ingresso nos níveis subsequentes, porém, é nos ensinos primário e básico que predominam os maiores desafios do setor da educação, sobretudo, em termos de alocação de recursos humanos suficientes e de qualidade e recursos materiais (salas de aula precárias e superlotadas) e inexistência de bibliotecas, que auxiliam na formação inicial de qualidade.

Sistema de ensino em moçambique no período pós independência

A independência de Moçambique marcou o fim de uma era caracterizada por intensas e sucessivas violações de direitos humanos, perpetradas pelo regime colonial português. Um dos direitos violados, foi a educação, que resultou em um analfabetismo

de cerca de 95 a 97% (Bonde, 2016; Mario; Monjane; Santos, 2020). Com o propósito de resgatar a identidade do povo moçambicano e fazer valer os seus direitos, principalmente o direito à educação para todos, a 24 de julho de 1975, o governo de Moçambique, sob a direção da FRELIMO, pauta pela nacionalização e estatização do ensino particular a fim de o inserir no sistema geral do país (Moçambique, 1975). A ideia central da nacionalização do ensino era criar uma sociedade inclusiva, através da escolarização obrigatória para crianças e campanhas de alfabetização de adultos.

Entretanto, o país saía de uma crise político-militar, a luta armada de libertação nacional, iniciada a 25 de setembro de 1964 que durou 10 anos e, por conta disso, não dispunha de um contingente suficiente para expandir o ensino, tanto em termos de recursos humanos como materiais. Entre 1977 e 1983, o governo da FRELIMO recorreu à herança do sistema de ensino colonial, utilizando professores, material escolar, edifícios administrativos e escolas já existentes. Todavia, a distribuição geográfica desses recursos era desfavorável ao acesso da maioria da população, especialmente daqueles que residiam na periferia (Castiano; Ngoenha, 2013).

Para melhor estruturar o ensino, optou-se por dividi-lo em níveis de ensino: Pré-escolar, primário, secundário, que incluía a formação profissional e formação de professores, e o nível universitário. “A pré-primária era destinada a crianças com 5 anos de idade, com objetivo de prepará-las para sua entrada na escola e capacitá-las a usar a língua portuguesa. [...] a frequência do pré-primário era a única condição para a entrada para 1ª classe” (Castiano; Ngoenha, 2013, p. 66, 67).

A introdução da pré-primária no sistema educacional de Moçambique, após a independência nacional, que condiciona a entrada para a 1ª classe, assemelha-se à filosofia educacional da era colonial. Nessa época, as crianças de pais ou com renda baixa, deveriam frequentar o chamado “ensino de adaptação” (Castiano; Ngoenha, 2013, p. 39), condição decisiva para estarem à altura das crianças de pais economicamente estáveis. Como dissemos antes, quando a educação pré-primária foi introduzida no sistema educacional, as crianças eram proibidas de se expressar em suas línguas maternas, sendo sujeitas até a castigos severos caso o fizessem. Porém, a estrutura do ensino adotada após a independência abriu espaço para a possibilidade de formação de jovens e adultos com

relativa qualidade. No entanto, os desafios para garantir a qualidade de ensino eram maiores, pois o sistema era desprovido de recursos materiais e humanos suficientemente preparados.

Desafios do setor educacional e tendências atuais

As metamorfoses educacionais registradas ao longo da história da educação de Moçambique, foram, não só necessárias pelas trocas de sistemas políticos, mas igualmente, sucederam pelo compromisso de justiça social assumida pelo governo. São o reflexo do engajamento contínuo da máquina do poder na erradicação do analfabetismo, na melhoria da qualidade de vida e na redução das desigualdades socioeducacionais e, sobretudo, na formação do chamado *Homem Novo*, capacitado e com consciência patriótica, (Moçambique, 1983). Portanto, é compromisso do governo prover a educação desempenhando o papel de catalisador decisivo para o desenvolvimento coletivo, atenuando as restrições que os jovens enfrentam para continuar os seus estudos e/ou ingressar no mercado de emprego. Para estes propósitos, contam a universalidade e a gratuidade do ensino primário, políticas fundamentais que refletem prioridade na gestão do campo educacional de Moçambique.

O compromisso atual tem sido orientado para o desenvolvimento do *capital humano*, preparado e capacitado e com excelente formação científica. Mesmo porque as autoridades governamentais reconhecem que a melhoria das condições de vida das comunidades moçambicanas incide sobre o incremento do acesso e provisão da educação. E, por isso, o maior desafio se traduz no empenho na promoção de um sistema educativo inclusivo que responda as necessidades do desenvolvimento humano (Moçambique, 2020). A recente configuração do sistema educacional em Moçambique, observada na Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro de 2018, que confere obrigatoriedade e alarga a gratuidade do ensino, tornando a educação mais abrangente e inclusiva, se pode identificar nela a permeabilidade de certas tendências que podem suceder a partir dessa política filosófica educacional. Uma das tendências, associada às já referidas, é o ressurgimento/recriação da educação pré-escolar. Ela constitui parte integrante da estrutura do sistema nacional de educação e é baseada na política de inclusão no quadro geral da educação moçambicana.

A educação pré-escolar configura a personalidade da criança, estimulando seu desenvolvimento físico, psíquico e intelectual, além de integrá-la no processo harmonioso de socialização, favorecendo o desenvolvimento de suas capacidades e aptidões (Moçambique, 2018). Vale destacar que a frequência da educação pré-escolar, segundo consta na Lei 18/2018, de 28 de dezembro de 2018, não condiciona a progressão/integração do aluno no ensino primário, mesmo porque se trata de um nível escolar facultativo, cuja frequência dependente das capacidades socioeconômicas das famílias. A provisão da educação pré-escolar, em Moçambique, é garantida, na sua maioria, por instituições privadas e/ou comunitárias. Cerca de 58,29% de instituições de educação pré-escolar são de iniciativa privada ou comunitária. Somente 35,80% corresponde a instituições da educação pré-escolar pública e as restantes 5,91% são Jardins de Infância (Moçambique, 2024).

A leitura que sobressai revela que dos 128 distritos que Moçambique possui, somente 23 têm Centros Infantis públicos, ou seja, os 697 Centros Infantis estão distribuídos em 23 distritos, sendo a maioria, distritos municipais da Cidade e Província de Maputo (Moçambique, 2024). Neste contexto, é possível aferir que a maioria de crianças moçambicanas, em termos de frequência da educação pré-escolar, não está sendo atendida nem pelo serviço público nem pelo privado. Ou seja, segundo Couto (2020, p. 77) a “educação pré-escolar é uma área desfavorável e com pouca presença do Serviço Nacional de Educação”. Aliás, há indicações de que o sistema não é prioritário e nem fundamental, mesmo porque apenas 4% de crianças, até 2019, tinha acesso à educação pré-escolar (Couto, 2020). Na afirmação da autora que temos vindo a citar, ainda no ano de 2019, somente 7% da educação pré-escolar pertencia à rede pública. Para a autora, são valores absolutamente insuficientes para atender a demanda de crianças cujos pais e encarregados de educação são de baixa renda.

No corpo desta pesquisa foi referido o termo “facultativo”. Os fatos relatados contrariam, de certa forma, a ideia de educação como um direito para todos, uma vez que apenas aqueles com recursos financeiros e que residem em regiões urbanas, repletas de centros infantis e creches privados, podem garantir à educação pré-escolar aos seus filhos. Isso resulta em disparidades educacionais pelas diferenças socioeconômicas das famílias. A solução preliminar passa necessariamente em investir na oferta abrangente da

educação pré-escolar, o que pode, a médio e longo prazos, maximizar a qualidade do ensino nos níveis subsequentes e, pode de alguma forma, reduzir efetivamente o analfabetismo no país. A implementação e/ou reforço de medidas orçamentárias para a potencialização do Programa Nacional da Alimentar Escolar (PRONAE) e sua extensão em escolas onde não é praticado, pode ajudar não só na ampliação do número de crianças na educação pré-escolar, como também, pode reduzir o nível de desnutrição ao oferecer refeições regulares nas creches e centros infantis. Esta prática pode permitir que as crianças ingressem no ensino primário em melhores condições, tanto de saúde como pedagógica, sem serem prejudicadas pela desnutrição, que as torna incapazes de aprender no ritmo desejado.

A outra faceta está na universalidade e a gratuidade do ensino, fundamentais para a garantia da massificação da educação, mesmo porque tais políticas estão traduzidas no artigo 88 da Constituição de República de Moçambique e refletem a tendência prioritária do governo na materialização das políticas do campo educacional. Sobre a gratuidade do ensino, vale destacar que a sua expansão até a 9ª classe, expande significativamente o período de permanência dos alunos no sistema educacional, possibilitando o aperfeiçoamento das habilidades adquiridas no contexto escolar (Moçambique, 2018).

A gratuidade do ensino adquire um significado especial para as alunas, especialmente em sociedades onde algumas práticas culturais tendem a limitar o direito à educação das meninas em favor de tarefas domésticas e/ou obrigações familiares e casamentos precoces, prejudicando a educação das mesmas (Moçambique, 2003). Do mesmo modo, a educação gratuita amplia o número do efetivo escolar e pode proporcionar a retenção dos alunos no contexto escola. Ela desempenha igualmente um papel crucial na viabilização do acesso à educação para a maioria da população, sobretudo, para aquela que reside nas zonas rurais, onde as opções de ensino são limitadas e a capacidade econômica é reduzida. Esta medida pode reduzir as desigualdades sociais e regionais no acesso à educação, especialmente em populações desfavorecidas.

No entanto, os ganhos educacionais decorrentes da gratuidade do ensino só serão efetivos se for resguardada a demanda da expansão escolar que, poderá exigir alocação significativa de infraestruturas escolares, que incluam não só salas de aula,

mas igualmente mobília escolar, material didático e recursos humanos qualificados, cuja alocação constitui um desafio crítico nas zonas rurais. Logo, não se pode almejar uma educação de qualidade, expandindo, apenas o ensino, porque a qualidade associa-se às condições adequadas do processo de ensino e aprendizagem. O contrário do exposto, todo o esforço feito não poderá erradicar o analfabetismo, nem mesmo garantir um ensino de qualidade, no país.

Considerações finais

O corpo do artigo compôs-se a partir de reflexões relacionadas à filosofia do sistema educacional de Moçambique nos dois regimes políticos degenerando na reflexão sobre as tendências atuais e desafios respeitantes à educação no país.

A análise reflexiva e crítica, sobre as políticas educacionais coloniais revelou a segregação, entre várias políticas discriminatórias, como sendo a causa do elevado nível de analfabetismo na população nativa. A divisão do ensino em dois segmentos, rudimentar e ensino oficial, foi o clímax do cenário discriminatório bastante significativo. Outrossim, o ensino rudimentar se distinguia do oficial em termos de conteúdo, objetivos e disciplinas, sendo oferecida uma educação precária aos povos nativos e aos filhos da elite colonial, uma educação sistematizada.

No pós-independência, as políticas educacionais tenderam a igualdades de justiça social e/ou de oportunidade de acesso à educação. Entretanto, ao longo dos anos a qualidade de ensino passou a ser precária, as razões apontadas são a fuga de quadros após a independência seguida da guerra civil que arrasou as infraestruturas escolares. A introdução do pluralismo democrático, a educação passou a registrar queda na qualidade. A situação é tão preocupante, que atualmente se registram erros ortográficos nos manuais escolares e descontextualização geográfica dos conteúdos curriculares do ensino primário.

A retenção escolar e a gratuidade foram precipitadas pela natureza da conjuntura educacional, com a implantação do liberalismo educacional. Para garantir a retenção e redução da evasão escolar, mostra-se necessário investir em ações de melhoria da educação, tal como a oferta de refeições no contexto escolar, uma realidade que vem ocorrendo no país, mas de forma itinerante

e não continua pela falta de recursos financeiros. Essa prática, de alguma forma, pode ajudar, não apenas, na redução da desistência escolar e na retenção, sobretudo, das meninas no contexto escolar, mas igualmente, na redução dos níveis de desnutrição que acomete as crianças em até a idade escolar.

Finalmente, mostra-se fundamental expor que enquanto o Sistema Nacional de Educação não for permeável à reformas estruturais, sobretudo, na resignação gradual da dependência do financiamento externo e não se estabelecer mínimas condições de garantia de qualidade do processo de ensino e aprendizagem (reformas curriculares sérias e adoção de métodos de ensino tecnológicos inovadores igualmente sérios); enquanto não se apostar na formação integral e continuada de professores, não se prestar assistência social aos desfavorecidos e não houver políticas de redução das desigualdades educacionais e de acesso à educação, a educação moçambicana seguirá sendo um enredo complexo ainda por se resolver.

Referências

BAVO, Názia Anita Cardoso Nhongo.; COELHO, Orquidea. Educação de populações indígenas em Moçambique: do Período Colonial ao início da Era Pós-Independência. *Revista Brasileira de História da Educação*, [s.l.], v. 22, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/4fgM5xyywVFYdS4FjVLdj3c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2025.

BOAHEN, Albert Adu. *História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935*. Disponível em: https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/hist_geral_7_0.pdf. Acesso em: 30 maio 2024.

BONDE, Rui Amadeu. *Políticas públicas de educação e qualidade de ensino em Moçambique*. Rio de Janeiro (2016). Disponível em: <https://www.ie.ufrj.br/images/IE/PPED/Dissertacao/2016/Rui%20Amadeu%20Bonde.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CABAÇO, José Luís Oliveira. *Moçambique: identidades, colonialismo e libertação*. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-05122007151059/publico/TESE_JOSE_LUIS_OLIVEIRA_CABACO.pdf. Acesso em: 2 jan. 2024.

CASTIANO, José Parafino; NGOENHA, Severino; BERTHOUD, Gerard. *A Longa Marcha Duma Educação Para Todos*. Moçambique. 3. ed. Maputo: Publix Editora, 2013.

COUTO, Maura Gonçalves. *A Educação Pré-Escolar em Moçambique. A Contribuição dos Atores Não-Estatais na Implementação de uma Educação Pré-Escolar Eficaz e Sustentável – Um Estudo de Caso*. 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/22342>. Acesso em: 27 abr. 2025.

FONSECA, Maria de Jesus. *Ciências da educação e filosofia da educação*. Millenium, 1997. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/701/1/Ciências%20da%20Educação%20e%20Filosofia%20da%20Educação.pdf>. Acesso em 14 de out. 2023

GOLIAS, Manuel. *Sistemas de ensino em Moçambique: passado e presente*. Maputo: editora escolar, 1993. p. 1-17.

HERNANDEZ, Leila Leite; HERNANDEZ, Leila Maria Goncalves. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. Selo Negro, 2005. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/A_Africa_na_sala_de_aula.html?id=8bwx1_foaVwC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&hl=pt-PT&newbks=1&newbks_redir=0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 25 jan. 2024.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. [Tradução de Francisco Cook Fontanella] Editora Unimep, 1999. Disponível em: <https://marcosfabionuva.com/wp-content/uploads/2011/08/sobre-a-pedagogia.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2023

MÁRIO, Mário; SANTOS, Ricardo; MONJANE, Celso. M. *O sector da educação em Moçambique*. 2020. Disponível em: <https://www.wider.unu.edu/sites/default/files/Publications/Working-paper/PDF/wp2020-130.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2024.

MOÇAMBIQUE. Ministério do Género, Criança e Ação Social. *Relatório Balanço do Plano Económico e Social e Orçamento do Estado - I semestre*, Maputo: MGCAS, 2024.

MOÇAMBIQUE. *AGENDA. 2025: Visão e Estratégias da Nação*. Maputo, novembro, 2003. Disponível em: <https://www.mef.gov.mz/index.php/publicacoes/agenda-2025/83-agenda-2025/file>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Economia e Finanças. *Programa Quinquenal do Governo - 2020-2024*. Maputo. 2020. Disponível em: <https://mef.gov.mz/index.php/publicacoes/politicas/programa-quinquenal-do-governo-pqg/pqgdoismilevinte-doismilevinteequatro/919-pqg-2020-2024-aprovado-pela-assembleia-da-republica/file>. Acesso em: 19 ago. 2024.

MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. (No Title), 1975.

MUARA, Júlio Magido Velho. *Produção científica em políticas públicas educacionais de Moçambique*. 2020. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9512/Júlio%20Magido%20Velho%20Muara_PROThttps://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9512/Júlio%20Magido%20Velho%20Muara_PROTEGIDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 29 maio 2024.

OMAR, Denisse Kátia Soares. *O carácter discriminatório da educação do colonizado em Moçambique entre 1926 e 1974*. Revista Em Favor de Igualdade Racial, [s.l.], v. 4, n. 3, p. 61-74, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/5055/3341>. Acesso em 10 de abri. 2024

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. *Lei 6/92*. Maputo, I Série – N°. 19, maio de 1992. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3178/5/ulfp037703_tm_anexo9_Sistema%20Nac_%20Educa%C3%A7%C3%A3o_Mo%C3%A7ambique.pdf. Acesso em: 27 set. 2024.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. *Lei 18/2018*. Maputo, I Série – e N° 258. 28 de dezembro de 2018. Disponível em: https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/02/Lei-n-18-2018-28-Dezembro_-SNE.pdf. Acesso em: 27 set. 2023.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. *Lei 12/75*. Maputo, I Série - N° 32. 6 de setembro de 1975. Disponível em: https://kupdf.net/download/constitucao-de-moc-1975_6322e9a2e2b6f54911db36f0_pdf. Acesso em: 27 set. 2024

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. *Lei 4/83*. Maputo, I Série N°. 12, março de 1983. Disponível em: <https://archive.gazettes.africa/archive/mz/1983/mz-government-gazette-series-i-supplement-no-3-dated-1983-03-23-no-12.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2024.

REPÚBLICA PORTUGUESA. Diário do Governo. *Decreto Lei n° 3:621 de 28 de novembro de 1917*. Cria a Carta Orgânica de Angola. Diário do Governo, 1ª série n° 209. Ministério das Colônias - Gabinete do Ministro, Lisboa, 1917, n° 209, p. 1224-1250. Disponível em: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1917/11/20900/12231224.pdf>. Acesso: 16 abr. 2023.

TAIMO, Jamisse Uilson. *Ensino superior em Moçambique: história, política e gestão*. Piracicaba. SP, 2010. Disponível em: https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/USQUKAQXVOQD.pdf. Acesso em: 02 mar. 2023.

Submetido em: 16 de dezembro de 2024
Aceito em: 28 de fevereiro de 2025

Formação inicial de professores da Educação Infantil: trabalhando a literatura infantil no contexto escolar

Resumo: A formação literária dos professores da Educação Infantil é um aspecto fundamental no desenvolvimento de práticas pedagógicas que incentivem o letramento e o gosto pela leitura desde a infância. Portanto, a presente pesquisa busca promover o conhecimento literário dos professores no próprio ambiente de trabalho. Tem como objetivo geral analisar como a formação literária pode influenciar a prática docente dos professores de Educação Infantil. Os objetivos específicos são: criar espaços para capacitar os professores durante a formação continuada em serviço. Acompanhar e executar ações para a promoção destas formações. Traz como aporte teórico: Freire (1989); Candido (2006); Zilberman (1985); Vieira e Souza (2010); Cosson (2013); Gil (2002); Minayo (2007); Brasil (1988); Brasil, 2013; LDB (2006); DCNEI(2009); PNLD (2019); BNCC (2017); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2002); Currículo da Rede Municipal de Ensino (2023); Plano de Carreira do Magistério (2023); Plano de Formação Continuada em Serviço (2023); A metodologia utilizada foi de natureza aplicada, com abordagem qualitativa. Os resultados alcançados apontam que uma formação literária sólida enriquece o repertório cultural dos professores, tornando-as mais criativas, reflexivos e sensíveis às necessidades literárias das crianças.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Educação Infantil; Formação Literária; Formação Continuada em Serviço.

Carmem Silva de Oliveira
Instituto Federal do Triângulo
Mineiro

carmem.sor@gmail.com

Bruno Pereira Garcês
Instituto Federal do Triângulo
Mineiro

brunogarcês@iftm.edu.br

Walter Mariano Rodrigues da Silva

Superintendência Regional de
Ensino de Uberaba

walter.mariano@educacao.
mg.gov.br

Initial training for early childhood education teachers: working with children's literature in the school context

Abstract: The literary training of Early Childhood Education teachers is a fundamental aspect in the development of pedagogical practices that encourage literacy and a taste for reading from childhood. Therefore, this research seeks to promote teachers' literary knowledge in the work environment itself. Its general objective is to analyze how literary training can influence the teaching practice of Early Childhood Education teachers. The specific objectives are: create spaces to train teachers during ongoing in-service training. Monitor and implement actions to promote this training. It brings as theoretical support: Freire (1989); Candido (2006); Zilberman (1985); Vieira e Souza (2010); Cosson (2013); Gil (2002); Minayo (2007); Brasil (1988); Brasil, 2013; LDB (2006); DCNEI (2009); PNLD (2019); BNCC (2017); National Curricular Guidelines for Teacher Training (2002); Municipal Education Network Curriculum (2023); Teaching Career Plan (2023); In-Service Continuing Education Plan (2023); The methodology used was applied in nature, with a qualitative approach. The results achieved indicate that a solid literary background enriches the cultural repertoire of teachers, making them more creative, reflective and sensitive to the literary needs of children.

Keywords: Children's Literature; Early Childhood Education; Literary Training; Continued in- Service Training.

Formación inicial del profesorado de educación infantil: trabajar la literatura infantil en el contexto escolar

Resumen: La formación literaria del profesorado de Educación Infantil es un aspecto fundamental en el desarrollo de prácticas pedagógicas que fomenten la alfabetización y el amor por la lectura desde la infancia. Por lo tanto, esta investigación busca promover el conocimiento literario de los docentes en su propio entorno laboral. Su objetivo general es analizar cómo la formación literaria puede influir en la práctica docente del profesorado de Educación Infantil. Los objetivos específicos son: crear espacios para la formación de docentes durante la formación continua en servicio. Monitorear y realizar acciones para promover estas capacitaciones. Trae como sustento teórico: Freire (1989); Candido (2006); Zilberman (1985); Vieira e Souza (2010); Cosson (2013); Gil (2002); Minayo (2007); Brasil (1988); Brasil, 2013; LDB (2006); DCNEI(2009); PNLD (2019); BNCC (2017); Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Docente (2002); Plan de Estudios de la Red Educativa Municipal (2023); Plan de Carrera Docente (2023); Plan de Formación Continua en Servicio (2023); La metodología utilizada fue de carácter aplicado, con enfoque cualitativo. Los resultados alcanzados indican que una sólida formación literaria enriquece el repertorio cultural de los docentes, haciéndolos más creativos, reflexivos y sensibles a las necesidades literarias de los niños.

Palabras clave: Literatura Infantil; Educación de la Primera Infancia; Formación Literaria; Formación Continua en el Servicio.

Introdução

Atualmente, muitos têm sido os desafios que perpassam o início desta década, uma mistura de sentimentos, medos, desafios e novos conhecimentos. O fenômeno atual, intitulado sobretudo pela imprensa como “novo normal”¹, existe e está cada vez mais presente na sala de aula, no rosto do aluno e em todos nós. Deixando assim, marcas não apenas na aprendizagem, mas também no aspecto socioemocional, causadas pelo distanciamento.

Como dizem alguns professores mais antigos de profissão, “as crianças já não são as mesmas de antigamente”. Portanto, existe a necessidade de se repensar a formação para a docência em todos os seus níveis. No caso deste trabalho, será abordada a formação literária das professoras de Educação Infantil. Para tanto, é importante compreender a formação inicial para se planejar a formação continuada, ou “desenvolvimento profissional”. Vieira e Souza (2010, p. 127) apontam que:

[...] uma formação de professores (as) que contemple essa perspectiva integrada do educar e do cuidar tem sido

1 O novo normal foi devido a pandemia da Covid-19, o momento do retorno de nossas atividades: trabalho, consumo, relações interpessoais, a nova forma como viveríamos em sociedade etc.

constantemente problematizada nas pesquisas sobre o tema nos últimos anos, tendo em vista que historicamente os cursos de magistério de nível médio não correspondiam a essa perspectiva e que a formação em nível de ensino superior era praticamente inexistente até meados dos anos 1990.

Para as autoras, a formação de professores deve contemplar o ato de educar e o de cuidar, pois tem sido campo de várias pesquisas e discussões nos últimos anos e os cursos de magistério de nível médio não abarcavam tais demandas.

Cosson (2013) alerta para o fato de que são poucos os cursos de Pedagogia que oferecem uma disciplina na área de literatura e mais raros ainda são os que conciliam o literário com o pedagógico. Para o autor, essa falta de formação específica do professor minimizará o exercício literário das aulas de literatura. Com isso, as crianças perderão espaços para exercitar e expressar momentos de criatividade, imaginação e fantasia.

O presente trabalho foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) da cidade de Uberaba-MG, com início no ano de 2023 e finalização em meados de 2024. A temática do trabalho é a formação inicial das professoras da educação infantil, com eixo na literatura infantil. Foi verificado que nenhuma professora do CEMEI pesquisado possui formação específica na área literária e muitas concluíram apenas o Ensino Médio, ou o Magistério, chamado em outro momento de Curso Normal.

Diante do exposto e considerando a dor da pesquisadora, este trabalho teve como viés central a busca por soluções que pudessem sanar a ausência de formação literária na formação inicial de professoras de educação infantil dentro do local de trabalho. Ainda existem muitas fragilidades nas práticas docentes a respeito da implementação e execução das aulas literatura, portanto é fundamental refletir sobre a formação inicial das professoras e ofertar formações que possam garantir uma atuação com qualidade.

Objetivos

Este trabalho teve como objetivo principal analisar como a literatura infantil é abordada nas práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil e quais as lacunas na formação inicial destas professoras. Como objetivos específicos, teve-se: criar espaços para

formar as professoras durante a formação continuada em serviço e acompanhar e executar ações para a promoção destas formações.

Aporte teórico

A Lei n.º 12.796, de 2013 traz que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 2013); sendo obrigatória apenas para crianças de 4 e 5 anos, conforme a Emenda Constitucional número 59/2009, exigindo investimentos para a garantia de direitos que fortaleçam a perspectiva da educação escolar para crianças de 0 a 3 anos.

Reportando às sábias palavras de Cândido: a literatura é um direito, um bem incompressível que não pode ser negado a ninguém, em absoluto (Candido, 1995). A presença da literatura como um direito vital do ser humano é comparada a algo tão importante quanto o direito à saúde, moradia, alimentação etc.

Segundo Freire (1967), o educador deve ter ciência de que essa educação não pode ser verticalizada. Sua base é a doação, em contrapartida da imposição e o papel do educador é de um colaborador, uma vez que o ser humano é mais do que um mero adaptador (Freire, 1967, p. 110-111). A educação é um processo constante, uma doação que está acima do trabalho prestado à sociedade. Não nascemos professores, porém carregamos este estigma para o resto de nossas vidas. E, também: ele é um construtor da sua história (Freire, 2005, p. 17). História esta, que se formará ao longo do processo formal de educação bem como ao longo da vida da criança.

A pesquisa do Estado do Conhecimento desempenha um papel fundamental na identificação e análise de trabalhos científicos sobre um tema específico. Em termos amplos, o Estado do Conhecimento envolve a identificação, o registro e a categorização da produção científica em uma determinada área durante um período específico. Isso inclui periódicos, teses, dissertações, artigos científicos e livros que abordam uma temática particular.

Ao realizar o Estado do Conhecimento, iniciou-se a fase exploratória da pesquisa e tomou como base de dados a plataforma de periódicos da CAPES, delimitando o intervalo de 2013 até 2023.

Foram utilizados os seguintes descritores no campo de busca pesquisa avançada: “Literatura infantil” e “Educação Infantil” e “Formação inicial de professores”. Tipo de trabalho escolhido foi artigo. A busca resultou em 78 trabalhos científicos que foram analisados. Dos 78 trabalhos encontrados na plataforma de periódicos da CAPES, foram excluídos 61 artigos que não estavam relacionados à temática da pesquisa. Desse modo, foram selecionados para análise 16 artigos, conforme o Quadro 1, que apresentavam em seus títulos ou resumos alguma relação com o tema da literatura na educação infantil e a formação de professores.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados na base Portal de Periódicos Capes

	Autor(es)	Título	Ano
1.	Cintra, Simone Debus, Eliane	Criações cênico-literárias na formação inicial de professoras de educação infantil: as tramas tecidas pelo Grupo Contarolando	2015
2.	Tortella, Jussara Cristina Barboza Souza, Adriana Batista de Faria, Ana Paula Zapio, Ceres Chiarotto	Histórias e memórias na educação infantil: um elo entre literatura infantil, PNBE e prática pedagógica	2016
3.	Silva, Joice Ribeiro da	Literatura infantil e seus encantamentos	2016
4.	Carvalho, Thaís Regina de Silva, Mariana Cesar Verçosa	Representações e literatura infantil: análises a partir dos desenhos de crianças	2017
5.	Baptista, Mônica Correia Neves, Vanessa Ferraz Almeida Galvão, Cristiene Leite	A formação de leitores de literatura na educação infantil: contribuições de uma pesquisa colaborativa	2018
6.	Marques, Fabiana Pereira Silva, Marlene Ferreira da Cantuário, Victor André Pinheiro	A arte do ler, contar e recontar na literatura infantil	2019
7.	D'Ávila, Fernanda Martins Caldin, Clarice Fortkamp	Breve histórico da literatura infantil brasileira	2019
8.	Arcadino, Ana Folque, Maria Assunção Costa, Conceição Leal da	Dimensão investigativa, docência e formação inicial de professores: uma revisão sistemática de literatura	2020

	Autor(es)	Título	Ano
9.	Silva, Mirian Lorena Marques Melo, Samuel Carlos	Literatura infantil e tradição pedagógica: o caso de “A Bela Adormecida”	2021
10.	Campos, Luana Graziela da Cunha Galuch, Maria Terezinha Bellanda Maquiaveli, Jéssica	Clássicos da literatura infantil: implicações da indústria cultural	2021
11.	Zuin, Poliana Bruno Zuin, Luís Fernando Soares Mariotto, Isadora Pascoalino	Literatura infantil como objeto mediador das práticas de letramento e do processo de alfabetização	2022
12.	Hansen, Patrícia Santos	Nação, infância e seus outros: literatura infantil brasileira do século XIX ao início do XX	2022
13.	Peroza, Marilúcia Antônia de Resende Martins, Franciele Santos	Estado do conhecimento sobre a literatura infantil na formação inicial de professores	2023
14.	Cruz, Jaqueline Alves da Silva, Thaislany Alves da Lima, Angela Ferreira	A importância do uso da literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental	2023
15.	Souza, Larisse Freire de Alves, Francisca Ivoneide Benício Malaquias	Literatura infantil: suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem na fase da infância	2023
16.	Pessanha, Simone Eliane dos Santos Silva, Maurício Pedro da	O papel do professor face à literatura com crianças da educação infantil no contexto escolar	2023

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Analisando os trabalhos encontrados, constatamos que a pesquisa de Cintra e Debus (2015) teve como finalidade estabelecer reflexões acerca da brincadeira, da imaginação e da criação e fruição artística na formação de professora(s) e de crianças da Educação Infantil. A literatura infantil estava presente no estímulo à imaginação e criação das crianças nesta etapa de ensino.

Já o artigo Tortella et al. (2016) traz um relato de experiência com a utilização da leitura na Educação Infantil, fundamentado em um estudo teórico sobre literatura infantil e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), e teve como objetivo destacar os

principais aspectos históricos e a importância da literatura infantil contextualizados ao campo da educação. No artigo de Silva (2016), a pesquisadora busca compreender a importância da literatura na educação infantil, como ela está presente nas práticas pedagógicas desenvolvidas com uma turma de crianças na faixa etária de 4-5 anos. Seu estudo está baseado em uma pesquisa bibliográfica, com aporte de uma análise qualitativa, na interlocução teórica de alguns autores.

Silva (2016) apontou como resultado o desenvolvimento de práticas inovadoras na contação de histórias pensadas para as crianças, sejam nos contos conhecidos dos clássicos da literatura infantil ou inéditos. A pesquisadora ressaltou também, que os profissionais que são engajados e se preocupam com que seus planejamentos pedagógicos girem em torno da criança e de sua formação integral, estarão valorizando e estimulando sua autonomia e a construção do seu aprendizado.

A pesquisa de Carvalho e Silva (2017) apresenta o recorte do “Projeto Identidades” que foi desenvolvido em uma escola da rede pública de Curitiba/PR, com base nas estratégias de crianças das séries iniciais com diferentes identificações étnico-raciais para representar a protagonista negra da obra infantil “Entremeio sem babado”. As pesquisadoras defendem a importância da elaboração e execução de trabalhos contínuos que abranjam a diversidade étnico-racial² que deve ser trabalhada na educação infantil de forma literária com representação da diversidade de meninas e meninos negras e negros. Esta pesquisa nos chama muito a atenção, porque devemos trabalhar em nossas escolas a heterogeneidade e não sobrepor os padrões pré-estabelecidos (branquitude normativa e padrão europeu) e sim, a valorização das características das várias personagens negras que muitas vezes são esquecidas e ignoradas.

Baptista et al. (2018) buscaram atuar na formação continuada de professores de bebês e demais crianças até seis anos de idade, com ações de promoção de leituras literárias com crianças bebês de seis meses a crianças de cinco anos, tomando como referência a análise conjunta de suas práticas e a elaboração, a realização e a avaliação coletiva de propostas pedagógicas.

Marques et al. (2019) tiveram como finalidade em seu artigo discutir a relação entre o ler, o contar e o recontar como elementos

2 Com base na literatura africana, afro-brasileira, indígena com a – lei 10639 e 11645, foram trabalhados com as crianças questões sobre a heterogeneidade ideal para a construção de uma sociedade antirracista, pois é nessa idade que se forma o caráter e rompe com a perpetuação de ideias pré-concebidas. Duas professoras trabalharam com as crianças os livros: “Entremeio sem babado” e o “Menina Bonita do Laço de Fita. Nas atividades elas ressaltaram sempre a questão da diversidade, da heterogeneidade e da representatividade da classe.

constituintes do ato da contação de histórias direcionadas à criança, bem como evidenciar suas diferenças. Para as pesquisadoras:

[...] os momentos ou cantinhos destinados à leitura, principalmente nas escolas, são vistos como essenciais para o desenvolvimento pessoal, cognitivo e intelectual daquelas, uma vez que tais atividades exercitam a mente, despertam a imaginação e permitem a recriação e a reflexão da realidade pelos sujeitos leitores (Marques et al., 2019, p. 308).

Os chamados cantinhos de leitura, hora do conto, hora da história, momento deleite e outras nomenclaturas são primordiais para o desenvolvimento integral das crianças. Despertando o pessoal, o intelectual, o cognitivo, a imaginação, a criação, o sensorio-motor, o pré-operatório, operatório concreto e o operatório formal, que as levarão para sua formação leitora. A pesquisa leva a uma melhor compreensão das três modalidades, o ler, o contar e o recontar.

A pesquisa de D'Ávila e Caldin (2019), detalhou as quatro fases da literatura infantil no Brasil como reflexos da organização política, econômica e cultural de nosso país. Dadas as fases acima, as crianças não tinham o direito de ser crianças, a maioria eram tidas como parte trabalhadora, ensinadas desde pequenas à obediência aos pais, aos mais velhos e aos mestres. Quando saíam fora desse padrão eram punidas com castigos físicos e psicológicos. As pesquisadoras apresentaram como resultados, as diferentes formas de conceber o papel da investigação e suas lacunas, mas confirmam que avançaram na problemática e na dimensão investigativa.

As pesquisadoras Silva e Melo (2021), apresentaram uma análise comparativa dos contos “Sol, Lua e Tália” (1634), de Giam Battista Basile (1566-1632), e “A Bela Adormecida” (1812), de Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859), para corroborar marcas da origem da Literatura Infantil como instrumento de manutenção dos valores burgueses e suas relações com a pedagogia e com o novo conceito de família. Ainda de acordo com as pesquisadoras, “pensar em literatura infantil é lembrar-se do público para o qual esse gênero se destina: a criança, e que foi a partir da concepção de infância que os textos infanto-juvenis surgiram Silva e Melo (2021, p. 3)”. Portanto, há que se pensar na literatura infantil com o olhar da criança,

seus sonhos, invenções e criatividade. As autoras concluíram que os contos permitem várias análises sobre diversos aspectos desde às concepções familiares às adaptações filmísticas, aos desenhos animados e aos estudos sobre a infância que começaram a ter força a partir do século XX.

O artigo das pesquisadoras Campos et al. (2021) teve como objetivo principal, refletir sobre a literatura infantil no contexto escolar, destacando-se a implicação da indústria cultural na produção de obras voltadas para a infância. As primeiras figuras infantis só tomaram força com o advento do cristianismo com o surgimento das pinturas de Nossa Senhora segurando o menino Jesus. As pesquisadoras confirmam que os primeiros livros de literatura para crianças, foram do escritor francês Charles Perrault, porém eles tinham mais cunho de mercantil e industrial do que literário.

Os pesquisadores Zuin et al. (2022) apresentaram algumas reflexões teóricas e práticas a respeito da apropriação da língua materna por meio das práticas de letramento e do processo de alfabetização tendo como principal objeto mediador a Literatura Infantil, justificando que:

[...] propiciar à criança pequena, já na Educação Infantil, o contato com diferentes gêneros textuais e discursivos, possibilita a ela ir se apropriando das distintas estruturas composicionais, estilos e conteúdos temáticos que cada um possui, bem como as suas manifestações nas diferentes formas de linguagem. (Zuin et al. 2022, p. 92).

Portanto, segundo os pesquisadores o contato da criança com diferentes gêneros textuais, possibilitará a ela um contato maior com a literatura infantil e servirá como objeto de sua formação em todas suas fases de desenvolvimento, sejam nas linguagens, gestual, simbólica, plástica, pictórica oralidade, escrita e outras.

A pesquisa de Hasen (2022), assim como o estudo de Carvalho e Silva (2017), defendem a importância da elaboração e execução de trabalhos contínuos que abranjam a diversidade étnico-racial que deve ser trabalhada na educação infantil de forma literária com representação da diversidade de meninas e meninos negros e negras.

Peroza e Martins (2023) analisaram como a literatura infantil é abordada nos cursos de formação inicial de professores e seus

impactos nas práticas pedagógicas. As pesquisadoras apontaram que: “nos cursos de formação inicial de professores, encontram-se propostas curriculares em que a literatura infantil pouco aparece ou, quando aparece, é como parte secundarizada nas ementas de algumas disciplinas” (Peroza; Martins, 2023, p. 8).

Já Cruz et al. (2023) apresentaram como objetivo principal, compreender o uso da literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental, como recurso significativo ao processo ensino aprendizagem “[...] se faz relevante por mostrar como a literatura infantil durante os anos iniciais pode contribuir para as transformações no processo de aquisição da leitura, escrita e letramento do discente, como também, para o aperfeiçoamento do fazer docente nessa prática pedagógica” (Cruz et al., 2023, p. 3).

As pesquisadoras ressaltaram que a pesquisa se faz necessária, visto que a literatura se bem trabalhada irá contribuir muito para a aquisição e para melhoria do processo de escrita e letramento do aluno, com isso, o professor também irá elevar sua prática pedagógica em sala de aula.

O trabalho das pesquisadoras Souza e Alves (2023), foi realizado com o objetivo de desenvolver com os estudantes o hábito pela leitura, criando um ambiente interativo, imaginário e divertido, formando um elo entre o real e o imaginário. As pesquisadoras realizaram atividades com alunos estagiários do curso de pedagogia, com crianças da educação infantil e suas famílias, buscando as contribuições da literatura infantil no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, o papel do professor como mediador da literatura é de grande importância, pois ele despertará nas crianças o gosto pela literatura.

Os pesquisadores, Pessanha e Silva (2023), apresentaram em sua pesquisa o trabalho da mediação do(a) professor(a) com a literatura infantil para as crianças de 0 a 3 anos, tendo a biblioteca escolar como fonte de pesquisas e descobertas. Apontam a literatura como função social, que tratará dos aspectos da informação, do conhecimento, do ler, do contar entre outros, no contexto escolar.

Na mediação docente, é possível criar e recriar maneiras variadas de contar histórias, utilizando materiais e espaços diversificados, e, desse modo, o (a) professor (a) será uma ponte para que as crianças desenvolvam as habilidades de

aprendizagem necessárias, tendo na literatura o pano de fundo (Pessanha; Silva, 2023, p. 203).

Contando histórias, o docente media e transmite situações vivenciadas pelos personagens, recria novas formas de contar a história, repassa conhecimentos, sendo elo, ou a ponte entre a literatura e a criança, além de estreitar os laços de afetividade com elas, concretizando habilidades e aprendizagens.

Após o estudo dos artigos selecionados, encontramos diferentes abordagens dos autores sobre a Literatura Infantil na Educação Infantil e a Formação Continuada de Professores. Todas as abordagens têm seu foco na área da educação e conceituam a relação entre a literatura infantil, a educação infantil e a formação de professores, como forma de compreender as lacunas evidenciadas nas práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil.

A maioria dos artigos pesquisados está relacionada com a formação de professores, os desafios e dificuldades desta formação, os enfrentamentos diários, as práticas pedagógicas dos professores, a falta de rotina entre outros.

No entanto, há poucos artigos relacionados ao tema literatura infantil que abordam a temática da formação de professores que atuam na educação infantil. Não foram encontrados artigos que relacionam a prática de literatura na educação infantil e as possíveis lacunas na formação inicial de professores. No entanto, os trabalhos apresentados contribuíram para os rumos desta pesquisa, pois os argumentos, as evidências e as considerações dos autores substanciaram o estudo e o aprofundamento do tema pesquisado.

Considera-se que esta pesquisa poderá alcançar uma visão diferente do que já existe na literatura pesquisada, apontando possibilidades de mudança na realidade da formação literária de professoras da educação infantil, justificando assim a relevância desta pesquisa.

Uma das possibilidades são os encontros formativos mensais para as professoras, priorizando a literatura infantil com práticas pedagógicas para a sala de aula. Contribuindo de maneira significativa, enriquecendo o processo de conhecimento das crianças, com experiências com a cultura da leitura e da escrita.

Metodologia e procedimentos

A presente pesquisa foi de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, e teve como objetivo ser exploratória. Foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica, documental e experimental. Segundo Gil (2022, p. 44), a pesquisa bibliográfica é:

[...] elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, essa modalidade de pesquisa inclui ampla variedade de material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação das novas tecnologias de comunicação e informação, passaram a incluir materiais em outros formatos, como discos, fitas magnéticas, microfilmes, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet.

Já a pesquisa experimental, também conforme Gil (2022), é um processo informal e relativamente livre, no qual o pesquisador busca compreender os fatores que influenciam a situação pesquisada.

Em fevereiro de 2023, foram convidadas para participar desta pesquisa 24 (vinte e quatro) professoras da Educação Infantil do CEMEI. O critério de inclusão das professoras na pesquisa foi a atuação nas turmas de Maternal III (crianças de 3 anos) e Pré I (crianças de 4 anos). Foram excluídas da pesquisa as professoras que não atuavam nas turmas selecionadas, bem como aquelas que recusaram a participação na pesquisa. Os dados foram coletados durante a realização das Formações Continuidas em Serviço do CEMEI e foi usado o Plano de Formação Continuada em Serviço do ano de 2023, que é um dos Projetos Estruturantes do Projeto Político Pedagógico (PPP). A Formação Continuada em Serviço faz parte das horas de extraclasse que o professor deve cumprir durante o ano letivo, possui carga horária de 30 horas, que são divididas em 10 encontros, sendo cada encontro com 3h mensais. Os encontros foram realizados de acordo com o cronograma apresentado no quadro 2.

Quadro 2 – Cronograma dos Encontros do Curso de Formação Literária – aplicado na Formação Continuada

PERÍODO	AÇÕES/EIXO TEMÁTICO	AÇÕES DO TRABALHO APRESENTADO
06/02/2023 1º Encontro	Apresentação da Pesquisa para o Corpo Docente Livro: A Maior Flor do Mundo de José Saramago	Apresentação e socialização da pesquisa para as professoras dos maternal I ao Pré I, com a primeira parte do cronograma com as etapas da pesquisa. Trabalho e sugestões de atividades com o livro apresentado.
20/03/2023 2º Encontro	Os desafios e a necessidade de se repensar a formação para a docência na educação infantil Livro: O Mundinho Azul de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	Oferta de textos e filmes baseados no tema apresentado. Apresentação da Introdução e a base bibliográfica da pesquisa. Trabalho e sugestões de atividades com o livro apresentado.
24/04/2023 3º Encontro	A Importância da Rotina para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil Livro: O mistério do coelho pensante de Clarice Lispector	Debate sobre o tema ofertado e reflexão sobre a apresentação da convidada. Trabalho e sugestões de atividades com o livro apresentado.
22/05/2023 4º Encontro	A arte de contar histórias na Educação Infantil Livro: O Menino Azul de Cecília Meireles	Sugestões de práticas pedagógicas literárias de contação de histórias, textos e vídeos para as professoras trabalhar em sala de aula. Trabalho e sugestões de atividades com o livro apresentado.
19/06/2023 5º Encontro	Criatividade na Educação Infantil. Livro: A Viagem de um Barquinho de Sylvia Orthof	Sugestões de práticas pedagógicas literárias para o incentivo à criatividade das crianças da Educação Infantil. Reflexão sobre a apresentação da convidada. Trabalho e sugestões de atividades com o livro apresentado.
21/08/2023 6º Encontro	A literatura na Educação Infantil. Livro: Qual é a Cor do Amor? de Linda Strachan Filme: Aquarela do compositor Toquinho	Debate e reflexão sobre a literatura infantil e dicas de atividades em sala de aula. Trabalho e sugestões de atividades com o livro apresentado.

PERÍODO	AÇÕES/EIXO TEMÁTICO	AÇÕES DO TRABALHO APRESENTADO
25/09/2023 7º Encontro	Formação de Professores e a Literatura Infantil Livro: A Menina e o Pássaro Encantado de Rubem Alves Filme: O Menino e a Árvore	Reflexão sobre a formação de professores e aplicabilidade da literatura infantil. Trabalho e sugestões de atividades com o livro apresentado.
23/10/2023 8º Encontro	A afetividade na Educação Infantil Livro: Ou Isto ou Aquilo de Cecília Meireles	Debate e reflexões sobre o tema. Trabalho e sugestões de atividades com o livro apresentado.
06/11/2023 9º Encontro	A Inclusão na Educação Infantil. Livro: Os Bichos que Tive de Sylvia Orthof Filme: Cuerdas	Apresentação de práticas pedagógicas que contribuem com o tema. Trabalho e sugestões de atividades com o livro apresentado. Debate sobre o filme que vem de encontro com o tema do encontro e com o livro apresentado.
11/12/2023 10º Encontro	Literar na infância: promovendo a formação literária de professores da educação infantil de Uberaba-MG Livro: Muito Prazer, Bebê de Ziraldo	Avaliação do curso no ano de 2023. Trabalho e sugestões de atividades com o livro apresentado.

Fonte: Elaborado pela Equipe Gestora a partir do Plano de Formação Continuada em Serviço do CEMEI no ano de 2023. Reestruturado pela pesquisadora.

O tratamento dos dados foi realizado por meio da análise temática de conteúdo, segundo Minayo (2007). De acordo com a autora, esta análise desdobra-se nas etapas pré-análise, exploração do material ou codificação e tratamento dos resultados obtidos/ interpretação. Vejamos a seguir.

Na etapa da pré-análise, foi estruturada em forma de apresentação um texto para o relato dos encontros da Formação Continuada em Serviço e a sistematização dos resultados dos questionários aplicados.

Na etapa da exploração do material, no primeiro momento, foram verificadas as respostas dos questionários dos participantes da pesquisa. No segundo momento, para apresentação dos resultados, foram definidas três categorias, sendo elas: Relato da Realização dos Encontros, Análise do Pré-teste e da Avaliação Final.

Na terceira etapa, tratamento dos resultados obtidos e interpretação, “os resultados brutos são submetidos (tradicionalmente) a operações estatísticas simples (porcentagens) ou complexas (análise fatorial)” (Minayo, 2007, p. 318). A partir de então, o pesquisador “propõe inferências e realiza interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou abre outras pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugeridas pela leitura do material” (p. 318). Assim sendo, diante das respostas obtidas na aplicação do questionário, intitulado Pré-teste para as professoras participantes da pesquisa, foram elaborados quadros e tabelas.

Logo, foi possível realizar as inferências e interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico a propósito do objetivo previsto. Na categoria “Formação Acadêmica”, foi possível traçar um perfil dos participantes, fornecendo pontos importantes sobre suas características, experiências e formação. Na categoria de perguntas fechadas, marcando só uma opção ou quantificando a resposta, foram analisados: “O contato, o hábito de leitura e a importância da Literatura Infantil nas práticas docentes das professoras”.

Na categoria de perguntas abertas, foram analisados se elas fizeram ou não “Cursos de Literatura Infantil” e se não gostariam de fazer um curso com esta temática; e por último, “O resultado” o que elas esperavam de um curso de formação continuada sobre a literatura infantil.

Os dados revelaram percepções e compreensões dos participantes em relação à Literatura Infantil em suas práticas pedagógicas, com isso foi possível apresentar um panorama das respostas apresentadas pelas professoras.

Aconteceram durante o curso de Formação Continuada em Serviço da unidade a análise dos diversos livros de literatura infantil, estes foram escolhidos de acordo com a faixa etária das crianças das turmas do Maternal III e do Pré I. Com isso, as professoras foram dotadas “de um arsenal que lhes possibilitaram entender melhor os livros para crianças e compreender seu próprio entendimento e o das crianças-leitoras.” (Hunt, 2010, p. 39). Assim, as professoras puderam produzir sentido sobre o que liam, conhecendo as características de determinadas obras, de sua faixa etária, de sua temática, dos personagens etc.

Apresentação e análise do material empírico

Durante o ano, com as capacitações nas formações continuadas muitas professoras conseguiram aprofundar seus conhecimentos e refletir sobre suas práticas pedagógicas, levando-as a ser incentivadoras de futuros leitores.

Para muitos autores e, para a pesquisadora deste trabalho, a literatura representa o coração vivo de toda unidade e deve-se ter um olhar especial dedicado a ela durante todo o ano letivo. Regina Zilberman afirma também que “é desta coincidência entre o mundo representado no texto e o contexto do qual participa o seu destinatário que emerge a relação entre a obra e o leitor” (Zilberman, 1994, p. 23).

Durante a pesquisa, foram feitas pela mestranda e seu orientador a análise dos dez encontros do curso de Formação Continuada em Serviço do CEMEI, comparando o início, a aplicação e os resultados obtidos ao final deste processo, cabe destacar que esta pesquisa poderá contribuir muito para a formação literária das professoras de Educação Infantil não só do CEMEI pesquisado, mas de toda a cidade de Uberaba.

Para Nóvoa (1997, p. 29), considerar o contexto na formação do professor “é conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas”. As atividades descritas neste relato podem ser acrescentadas à fala do autor, as formações no CEMEI aconteceram de maneira prazerosa num ambiente educativo e com atividades diversificadas contextualizando elementos imprescindíveis para a execução desta pesquisa.

Os resultados alcançados corroboram para a importância de uma formação literária sólida, mostrando que essa formação não apenas enriquece o repertório cultural das educadoras, mas também transforma suas abordagens pedagógicas, tornando-as mais criativas, reflexivas e sensíveis às necessidades literárias das crianças.

Por meio da análise dos dados coletados, foi possível observar que ao final da pesquisa, as professoras que possuem um maior envolvimento com a literatura tendem a aplicar práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e capazes de estimular o gosto pela leitura desde a primeira infância.

Conclusão

É importante ressaltar que no início dos trabalhos com a Literatura nas Formações, algumas professoras, que não estavam habituadas a trabalhar com a literatura apresentaram um pouco de resistência, porém elas foram aos poucos se inteirando às demais professoras do grupo. Aconteceram momentos de bem-estar e outras nem tanto, despertando as antíteses comuns a todos nós, o prazer e a dor, a luta e a entrega, porém eles serviram para o enriquecimento dos conhecimentos das professoras participantes desta pesquisa. Afinal de contas, a Literatura não reporta somente o prazer, o seu papel é mostrar que as adversidades também fazem parte da experiência de viver, do cotidiano de todos que vivem em sociedade.

Analisando as avaliações das professoras sobre o curso das Formações Continuidas no decorrer do ano de 2023, foi possível constatar que elas já apresentavam práticas significativas em sala de aula, passaram a estabelecer mais momentos de leitura com as crianças, proporcionando a elas novas experiências para o seu crescimento nos diversos âmbitos sociais e cognitivos, contribuindo para a melhoria do desenvolvimento integral delas.

Além disso, a pesquisa revelou que a formação continuada em literatura pode ser um elemento importante para a formação de leitores críticos e criativos no contexto da Educação Infantil. As práticas literárias desenvolvidas pelas professoras, influenciadas por sua própria formação, têm o potencial de cultivar nas crianças não só habilidades de leitura e escrita, mas também uma profunda apreciação pela cultura e pela diversidade de narrativas.

Portanto, compreendemos com a aplicação desta pesquisa, o quanto ainda é importante o aprofundamento de estudos futuros sobre a Formação Literária das professoras da Educação Infantil e que a prática de leitura literária deve ser realmente efetivada com propostas concretas na Educação Infantil com crianças desde o Maternal I (crianças de 1 ano) até o Pré II (crianças de 5 anos) e também nas escolas de ensino fundamental que ofertam a Educação Infantil. Mesmo que as crianças não concretizaram o processo de leitura, elas farão a leitura de imagens criando e recontando suas próprias histórias.

Vale destacar que ainda existem desafios significativos que devem ser superados, pois uma formação literária eficaz

e adequada para as professoras de Educação Infantil demanda tempo, dedicação e compromisso e estas foram barreiras que aos poucos foram superadas com a aplicação desta pesquisa.

Os resultados alcançados na aplicação e conclusão deste trabalho corroboram a importância de uma formação literária sólida, mostrando que essa formação não apenas enriquece o repertório cultural das educadoras, mas também transforma suas abordagens pedagógicas, tornando-as mais criativas, reflexivas e sensíveis às necessidades literárias das crianças.

Vale destacar que ainda existem desafios significativos que devem ser superados, pois uma formação literária eficaz e adequada para as professoras de Educação Infantil demanda tempo, dedicação e compromisso e estas foram barreiras que aos poucos foram superadas com a aplicação desta pesquisa.

Concluímos, portanto, que investir na formação literária das professoras da Educação Infantil é essencial para o aprimoramento da prática docente e, conseqüentemente, para o desenvolvimento pleno das crianças. A continuidade desse investimento pode garantir que a literatura continue a ser uma parte vital da Educação Infantil, contribuindo para a construção de uma sociedade mais leitora e crítica.

Desse modo, a pesquisa alcançou um impacto positivo na formação das professoras que colaboraram com os trabalhos realizados e um próximo passo seria a realização de estudos futuros a fim de aprofundar o ato de investigar a eficácia do Curso de Formação Literária para as professoras de Educação Infantil. Uma das propostas para esta extensão seria atingir um número maior de professoras de outros CEMEIS e escolas de Educação Infantil do município de Uberaba-MG.

Referências

ARCADINO, Ana *et al.* Dimensão investigativa, docência e formação inicial de professores: uma revisão sistemática de literatura.

Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 5-23, 2020.

BAPTISTA, Mônica Correia *et al.* A formação de leitores de literatura na educação infantil: contribuições de uma pesquisa colaborativa.

Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES, Vitória, ES. a. 15, v. 20, n. 47, p. 113-134, 2018.

BRASIL. BNCC - A Base Nacional Comum Curricular – Lei n.º 12.796 - A Educação Infantil: primeira etapa da educação básica, Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2013.

CAMPOS, Luana Graziela da Cunha Galuch *et al.* Clássicos da literatura infantil: implicações da indústria cultural. *Periódico Horizontes – USF*, Itatiba, SP, Brasil, e 021066, p. 1-20, 2021.

CARVALHO, Tháís Regina de; SILVA, Mariana Cesar Verçosa. Representações e literatura infantil: análises a partir dos desenhos de crianças. *SER Social*, Brasília, v. 19, n. 41, p. 355-384, 2017.

CINTRA, Simone; DEBUS, Eliane. Criações cênico-literárias na formação inicial de professoras de educação infantil: as tramas tecidas pelo Grupo Contarolando. *Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*, 2, p. 41-48, 2015.

CÔCO, Valdete. Educação infantil: considerações sobre a formação de professores. *Educ. Anál.*, Londrina, V.3, N.2, p. 6-26, 2018.

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, FLÁVIA, Brocchetto (org.). *Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa*. São Paulo: Mercado de Letras; Mato Grosso do Sul: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, p.11-26, 2013.

CRUZ, Jaqueline Alves. A importância do uso da literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Foco Curitiba (PR)*, v.16, n.10, e 3249 p. 01-20, 2023.

D'ÁVILA, Fernanda Martins; CALDIN, Clarice Fortkamp. Breve histórico da literatura infantil brasileira. *Pesq. Bras. em Ci. da Inf. e Bib.*, João Pessoa, v. 14, n. 2, p. 245-258, 2019.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

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

HANSEN, Patrícia Santos. Nação, infância e seus outros: literatura infantil brasileira do século XIX ao início do XX. *Revista Brasileira de História*, v. 42, n. 91, p. 263-28, 2022.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução de: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

MARQUES, Fabiana Pereira Silva *et al.* A arte do ler, contar e recontar na literatura infantil. *Via Atlântica*, São Paulo, n. 36, p. 305-320, 2019.

PEROZA, Marilúcia Antônia Resende; MARTINS, Franciele Santos. Estado do conhecimento sobre a literatura infantil na formação inicial de professores. *Revista ENSIN@ UFMS*, Três Lagoas/MS, v. 4, número

especial, p. 85-96. Dezembro 2023. Edição Temática - Pesquisas e Práticas na Educação da Infância, 2023.

PESSANHA, Simone Eliane Santos; SILVA, Maurício Pedro da. O papel do professor face à literatura com crianças da educação infantil no contexto escolar. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 185-205, 2023.

SILVA, Joice Ribeiro. Literatura infantil e seus encantamentos. *Revista Even*. Pedagógica Número Regular: Experiências em Educação do Campo: perspectivas e práticas pedagógicas Sinop, v. 7, n. 3 (20. ed.), sp. 1176-1189, 2016.

SILVA, Mirian Lorena Marques; MELO, Samuel Carlos. Literatura infantil e tradição pedagógica: o caso de “A Bela Adormecida” *Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais* v.10, n.6, p.1-11, dez., 2021.

SOUZA, Larisse Freire; ALVES, Francisca Ivoneide Benício Malaquias. Literatura infantil: suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem na fase da infância. *Rev. Psic. Multidisciplinar*, v.17, n. 69, p. 257-269, 2023.

TORTELLA, Jussara Cristina Barbosa et al. Histórias e memórias na educação infantil: um elo entre literatura infantil, PNBE e prática pedagógica. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 2, p. 134-151, 2016.

UBERABA. *Currículo da Rede Municipal de Ensino de Uberaba - Educação Infantil/Crianças Pequenas*. Uberaba-MG, 2023.

UBERABA. *PPP (Projeto Político Pedagógico) do CEMEI pesquisado*, Uberaba-MG. 2022-2026 - Acervo da unidade de Ensino.

UBERABA. *Plano de Formação Continuada em Serviço – do CEMEI pesquisado*, Uberaba-MG. 2023 – Acervo da unidade de Ensino.

VIEIRA, Livia Fraga; SOUZA, Gizele de. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 1, p. 127, 2010.

ZILBERMAN, Regina. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

ZUIN, Poliana Bruno et al. Literatura infantil como objeto mediador das práticas de letramento e do processo de alfabetização. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Número 17, p. 91-103, 2022.

Submetido em: 10 de dezembro de 2024
Aceito em: 15 de março de 2025

Escola de formação e desenvolvimento profissional de educadores de Minas Gerais: uma análise das publicações

Resumo: A formação continuada de professores é essencial para o aprimoramento profissional e a integração de novas metodologias educacionais. Este estudo realizou uma revisão sistemática da literatura sobre a formação continuada oferecida pela Magistra, Escola de Formação de Educadores de Minas Gerais, consultando bases como Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e *Google Acadêmico*, com foco em publicações entre 2013 e 2023. Os trabalhos analisados contemplam propostas de melhorias que incluem a retomada do programa “Roda de Conversa” e a ampliação da divulgação das atividades formativas, trazendo à tona a importância da participação dos professores na construção de soluções formativas para atender aos desafios contemporâneos. Os resultados indicam que, embora a Escola de Formação tenha oferecido contribuições para a educação desde sua criação, ainda há a necessidade de se alinharem melhor as políticas de formação continuada com as demandas reais de educadores e alunos.

Palavras-chave: Revisão sistemática; Formação continuada de professores; Desenvolvimento profissional de professores.

Suely Silva Nogueira

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

suely.snogueira@hotmail.com

Roberta Costa

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

professorarobertacosta02@gmail.com

Martha Prata-Linhares

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

martha.prata@uftrm.edu.br

School of Training and Professional Development for Educators in Minas Gerais: An Analysis of the Publications

Abstract: Continuous teacher education is essential for professional development and the integration of new educational methodologies. This study conducted a systematic literature review on the continuous training offered by Magistra, the Teacher Education School of Minas Gerais, consulting databases such as the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), the Portal of Journals from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes), and Google Scholar, focusing on publications between 2013 and 2023. The analyzed works include improvement proposals such as the resumption of the “Roda de Conversa” program and the expansion of the dissemination of training activities, highlighting the importance of teacher participation in the construction of formative solutions to meet contemporary challenges. The results indicate that, although the Teacher Education School has made contributions to education since its inception, there is still a need to better align continuous training policies with the real demands of educators and students.

Keywords: Systematic review; Continuous teacher education; Teachers professional development.

Escola de Formação y Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais: Um Análisis de las Publicaciones

Resumen: La formación continua de los docentes es esencial para el perfeccionamiento profesional y la integración de nuevas metodologías educativas. Este estudio realizó una revisión sistemática de la literatura sobre la formación continua ofrecida por la Magistra, Escuela de Formación de Educadores de Minas Gerais, consultando bases como la Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones (BDTD), el Portal de Revistas de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES) y Google Académico, con un enfoque en publicaciones entre 2013 y 2023. Los trabajos analizados incluyen propuestas de mejora que contemplan la reanudación del programa “Roda de Conversa” y una mayor divulgación de las actividades formativas, destacando la importancia de la participación de los docentes en la construcción de soluciones formativas para atender los desafíos contemporáneos. Los resultados indican que, aunque la Escuela de Formación ha brindado contribuciones a la educación desde su creación, aún es necesario alinear mejor las políticas de formación continua con las demandas reales de educadores y alumnos.

Palabras clave: Revisión sistemática; Formación docente continua; Desarrollo profesional de docentes.

Introdução

A formação continuada de professores, vista como um caminho de aprendizagem e desenvolvimento profissional contínuo, é relevante para ampliar os conhecimentos dos professores no decurso de suas trajetórias profissionais e, portanto, na “construção de novas compreensões relativas aos conhecimentos disciplinares e aos conhecimentos para o ensino, novas posturas relacionadas nas práticas educacionais, novas didáticas” conforme Gatti (2022, p. 6).

Esse processo formativo proporciona oportunidades para que os professores se mantenham atualizados em relação a novas abordagens pedagógicas, metodologias de ensino, tecnologias educacionais e teorias educacionais emergentes. No entanto, destacamos, conforme Gatti (2022), que as práticas educacionais estão ligadas à cultura e ao contexto em que estão inseridas, não se restringindo apenas a técnicas ou procedimentos padronizados.

As estratégias pedagógicas adotadas e a forma como o ensino é conduzido são influenciadas pela cultura, valores, crenças e características específicas do ambiente em que estão inseridas. Assim, são moldadas e adaptadas de acordo com as necessidades, desafios e particularidades do contexto em que ocorrem (Gatti, 2022).

Seguindo nesse entendimento sobre os aspectos e vieses da formação continuada, Magalhães (2019) aprimorou essa reflexão quando defendeu que a formação constante dos professores deve abranger não apenas o aprimoramento técnico, mas também a compreensão das oportunidades proporcionadas por um ensino colaborativo, criativo e inovador.

Conforme essa autora, essas práticas precisam ser fundamentadas em uma abordagem dialética, que busca a integração de diferentes perspectivas e a busca por sínteses entre elas. Isso implica considerar não apenas os aspectos pedagógicos, mas também os aspectos científicos, políticos e ideológicos que influenciam o processo educativo. Assim, a formação continuada dos professores deve ser multidimensional e integrada, promovendo uma visão holística do ensino e aprendizagem (Magalhães, 2019).

No Censo Escolar de Educação Básica 2021, foi apontado que “apenas 1 em cada 10 diretores no país possui curso de formação continuada, com no mínimo 80 horas, em gestão escolar” (INEP, 2022). Um fato que nos chamou a atenção é que a página do Ministério da Educação/Rede Nacional de Formação Continuada de Professores está desatualizada desde 2010.

Em contrapartida, o Ministério da Educação fez uma publicação na semana do professor, em outubro de 2022, com o título: “Formação de professores: um dos pilares para uma educação de qualidade”, reconhecendo e destacando a relevância da formação continuada dos professores (Brasil, 2022).

Além disso, de acordo com dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), no Censo Escolar de 2023, há 2.354.194 docentes na Educação Básica no Brasil e somente 971.654 docentes com formação continuada (que representam 41,7%) em comparação a 2013, quando havia 682.752 docentes também com formação continuada (que representavam 31,3%) (INEP, 2024).

Um ponto alarmante divulgado por Todos pela Educação (2024) é que, em 2022, pela primeira vez, as redes estaduais de educação apresentaram um número maior de professores temporários que efetivos. Essa tendência persistiu em 2023, com 51,6% de temporários e 46,5% de efetivos. No estado de Minas Gerais, a situação é ainda mais crítica, com 80,4% dos docentes atuantes na educação básica sendo temporários.

No cenário educacional nacional, em determinadas redes de ensino, os professores temporários enfrentam condições laborais menos favoráveis em comparação aos professores efetivos. Isso inclui atribuições para turmas mais desafiadoras, salários inferiores e menos oportunidades de formação continuada, o que pode contribuir para explicar os impactos adversos associados a esse tipo de contratação. Além disso, é comum que muitas redes não proporcionem as mesmas chances de desenvolvimento profissional aos professores temporários (Todos pela Educação, 2024).

Ao pensarmos nos processos de formação, o avanço tecnológico impulsionou mudanças nos aspectos da vida em sociedade. E no campo da educação, essa evolução transcendeu as paredes das escolas, redefinindo completamente o conceito de Educação a Distância (EaD). Ao longo da história, a EaD passou por diferentes fases: o ensino por correspondência; o uso de rádio, televisão e experiências práticas; e, atualmente, a era das novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que impulsionou o desenvolvimento de plataformas de aprendizagem *on-line* (AVAs) (Silva; Paiva, 2023).

Em Minas Gerais, a coordenação dos processos de formação, em uma escala macro, é responsabilidade da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais¹, estabelecida pela Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011. Essa instituição faz parte da organização da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e fornece apoio logístico, operacional e recursos físicos e/ou virtuais para a realização de cursos, seminários e outras formas de capacitação para os profissionais da educação, abrangendo os aspectos profissionais, culturais e éticos.

De acordo com a SEE/MG, foram oferecidos de 2019 a 2023 cerca de 686 mil certificados de cursos disponibilizados pela Escola de Formação (Agência Minas, 2024). O curso "*Google for Education: recursos e possibilidades*" é um dos mais realizados, com 126 mil formados (Agência Minas, 2024).

Assim, a justificativa deste artigo reside no fato de que essa instituição assume um papel central ao oferecer programas e cursos destinados ao aprimoramento profissional dos professores do estado de Minas Gerais, demonstrando-se, ainda, ser importante investigar e identificar pontos positivos e lacunas existentes nas publicações sobre os programas de formação continuada da

1 Para facilitar a leitura desse artigo, usaremos apenas Escola de Formação para nos referirmos à Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais.

Escola de Formação, contribuindo-se para o avanço tanto no campo científico quanto social.

Diante disso, o objetivo² desse artigo é buscar publicações no campo da educação vinculadas à formação de professores da Escola de Formação, assim como refletir e destacar os principais enfoques das pesquisas na visão das autoras, no intuito de facilitar a visualização dos temas abordados pelos autores e a instituição de novos campos de estudos.

O artigo foi dividido em cinco seções. A primeira contextualiza nosso tema e anuncia nosso objetivo. A segunda, o quadro teórico, apresenta os conceitos abordados. A terceira seção, intitulada “Navegando pela Metodologia”, descreve o protocolo da pesquisa, estratégias de busca e base de dados, critérios de inclusão e exclusão, abordagem de extração e de análise dos dados. A quarta, “Resultados”, mostra as características dos estudos incluídos, síntese com os principais achados/resultados das evidências encontradas na pesquisa, indicações e contribuições para outras pesquisas. A última seção destina-se às considerações finais.

2 A escolha pelos trabalhos relacionados à Escola de Formação foi motivada pela necessidade de resposta para o problema de pesquisa do projeto de pesquisa de mestrado de uma das autoras desse artigo.

Revisão de literatura: abordagens e importância

A revisão de literatura é um processo de busca, avaliação e síntese de informações relevantes e atualizadas sobre um determinado tema de pesquisa. Geralmente realizada como parte de um estudo acadêmico ou científico, uma revisão de literatura tem como objetivo identificar e analisar as principais descobertas, teorias, métodos e debates existentes na literatura sobre o tema em questão. Isso ajuda os pesquisadores a entenderem o estado atual do conhecimento em sua área de estudo, identificar lacunas ou áreas de controvérsia que merecem investigação adicional e fundamentar teoricamente suas próprias pesquisas.

As revisões sistemáticas são um gênero de pesquisa científica. São uma forma rigorosa e estruturada de revisão de literatura que segue um conjunto explícito de procedimentos metodológicos para identificar, avaliar e sintetizar informações disponíveis relacionadas a uma pergunta de pesquisa. Variam em suas metodologias, desde testes de hipóteses até técnicas interpretativas. Elas podem ser qualitativas, apresentando os dados de maneira descritiva e sem análise estatística, ou quantitativas.

Conforme Campos, Caetano e Laus-Gomes (2023), a revisão sistemática consiste em examinar de forma minuciosa e organizada os trabalhos e estudos previamente realizados e disponíveis na literatura. Em essência, é como uma investigação que analisa outras pesquisas de maneira metódica e detalhada, seguindo um conjunto de procedimentos ou protocolo estabelecido previamente.

Desse modo, partindo da premissa de que este trabalho seguiu uma metodologia estruturada e precisa, esta pesquisa se identifica como uma revisão sistemática de literatura, na perspectiva de Campos, Caetano e Laus-Gomes (2023).

Navegando pela metodologia

Os passos da presente revisão sistemática, ancorando-se nos estudos de Campos, Caetano e Laus-Gomes (2023), foram os que se seguem subsequentemente.

Em um primeiro momento, foi conduzida uma análise da literatura científica existente para determinar a disponibilidade de estudos primários relacionados ao tema em questão, bem como para identificar revisões prévias sobre a área de interesse (Pereira; Galvão, 2014a), passo esse que validou a possibilidade da pesquisa. O segundo passo foi a elaboração da questão norteadora da revisão, que se materializou da seguinte forma: o que dizem as publicações científicas sobre a formação continuada de professores ofertada pela Escola de Formação? Essa pergunta encontra-se em concordância com o objetivo da revisão sistemática, que é trazer à tona as pesquisas que guardam relação direta com a formação de professores da Escola de Formação.

O próximo passo foi a coleta de dados que, segundo Campos, Caetano e Laus-Gomes (2023), materializa a pergunta de pesquisa ao empregar estratégias de busca previamente definidas, visando localizar documentos relevantes em bases de dados e obter informação disponível sobre o tema investigado. Essa fase é fundamental para responder à pergunta de pesquisa, pois envolve a aplicação de estratégias de busca previamente estabelecidas para encontrar documentos relevantes em bases de dados específicas.

Os acervos científicos virtuais escolhidos para a busca da literatura acadêmica foram: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos da Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o *Google Acadêmico*.

Como esses repositórios não são padronizados em relação ao método de busca, fizemos uso de protocolos específicos de pesquisa em cada acervo, como se segue: na BDTD, utilizamos, no título, os termos entre aspas “Magistra³” ou “Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais” e “Minas Gerais”; no resumo, “Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais”, “Escola de Formação” e Educadores e Minas Gerais; e, em todos os campos: “Escola de Formação”, Educadores e Minas Gerais.

No portal de periódicos da Capes, as estratégias de busca foram: Escola formação Minas Gerais e Magistra Minas Gerais. E no *Google Acadêmico* empregamos os termos entre aspas: “Escola de Formação”, “Minas Gerais”, “educadores”. Em todas as buscas realizadas, o recorte temporal limitou-se ao ano de criação da Escola, que foi em 2011.

No Quadro 1, apresentamos de forma sistematizada os dados dos acervos bibliográficos virtuais e as respectivas estratégias de busca.

Quadro 1 – Acervos bibliográficos digitais/estratégias de busca

ACERVOS BIBLIOGRÁFICOS DIGITAIS	ESTRATÉGIAS DE BUSCA
BDTD	No título: “Magistra” ou “Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais” e “Minas Gerais”.
	No resumo: “Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais”, “Escola de Formação” e Educadores e Minas Gerais.
	Em todos os campos: “Escola de Formação”, Educadores e Minas Gerais.
Portal de Periódicos (Capes)	Escola formação Minas Gerais e Magistra Minas Gerais
<i>Google Acadêmico</i>	“Escola de Formação”, “Minas Gerais”, “educadores”

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2024).

Após a definição das bases de dados e das estratégias de busca, partimos para a etapa de escolha dos estudos para a pesquisa.

3 A Magistra é a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais.

De acordo com Campos, Caetano e Laus-Gomes (2023), a etapa de escolha dos documentos é crucial para a qualidade da revisão sistemática que se busca desenvolver. Os autores enfatizam que essa etapa deve ser baseada em um processo metódico e transparente de avaliação dos estudos elegíveis, a fim de evitar qualquer viés de seleção ou avaliação.

Utilizou-se um único critério de inclusão, que consistiu em selecionar estudos que guardassem relação direta com a “Escola de Formação”. O critério de exclusão referiu-se ao oposto do critério de inclusão. Assim, passou-se para a fase de leitura dos títulos e resumos, que foram suficientes para a seleção dos trabalhos.

Após a definição das bases de dados e das estratégias de busca, partimos para a etapa de escolha dos estudos para a pesquisa. De acordo com Campos, Caetano e Laus-Gomes (2023), a etapa de escolha dos documentos é crucial para a qualidade da revisão sistemática que se busca desenvolver. Os autores enfatizam que essa etapa deve ser baseada em um processo metódico e transparente de avaliação dos estudos elegíveis, a fim de evitar qualquer viés de seleção ou avaliação.

Utilizou-se um único critério de inclusão, que consistiu em selecionar estudos que guardassem relação direta com a “Escola de Formação”. O critério de exclusão referiu-se ao oposto do critério de inclusão. Assim, passou-se para a fase de leitura dos títulos e resumos, que foram suficientes para a seleção dos trabalhos.

Ao coletar as publicações para análise, os achados foram categorizados e apresentados em formato de quadros, a fim de facilitar a visualização dos dados. A análise resultante foi conduzida com base na metodologia de análise documental, que “adota determinados procedimentos técnicos e científicos com o intuito de examinar e compreender o teor de documentos dos mais variados tipos, e deles, obter as mais significativas informações, conforme o problema de pesquisa estabelecido” (Junior; Oliveira; Santos; Schnekenberg, 2021, p. 36).

A análise documental é, segundo Brito, Oliveira e Silva (2021, p. 9), “o momento em que o pesquisador busca fazer o levantamento das obras e documentos que podem contribuir para a elucidação do objeto em estudo”.

A análise dos dados levou em conta principalmente os aspectos qualitativos, caracterizando uma pesquisa de abordagem mista, que conforme Galvão, Pluye e Ricarte (2017, p. 8) “combina os métodos

de pesquisa qualitativos e quantitativos e tem por objetivo generalizar os resultados qualitativos, ou aprofundar a compreensão dos resultados quantitativos, ou corroborar os resultados (qualitativos ou quantitativos)”, indo ao encontro de Minayo, que afirma sobre esse tipo de investigação:

pesquisas qualitativas e quantitativas se complementam, mas são de natureza diversa. Uma trata da magnitude dos fenômenos, a outra, da sua intensidade. Uma busca aquilo que se repete e pode ser tratado em sua homogeneidade, a outra, as singularidades e os significados (Minayo, 2017, p. 1).

Após a leitura dos títulos e resumos, e a exclusão dos trabalhos que não guardavam relação com a Escola de Formação, foram identificados três artigos, um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), uma dissertação de mestrado acadêmico e uma dissertação de mestrado profissional que atendiam aos parâmetros estabelecidos. Cabe ressaltar que optamos por não aplicar a avaliação dos riscos de viés, conforme recomendado por Campos, Caetano e Laus-Gomes (2023), devido à pequena quantidade de registros encontrados. A seguir, serão apresentados os resultados da pesquisa.

Resultados

O Quadro 2 apresenta os resultados obtidos a partir da busca realizada nos bancos de dados, seguindo os critérios de inclusão estabelecidos na seção “Navegando pela Metodologia” deste artigo.

Quadro 2 – Quantidade de trabalhos localizados nos acervos científicos virtuais⁴

ACERVO CIENTÍFICO VIRTUAL	QUANTIDADE
BDTD	07
Google Acadêmico	06
Capes	02
Total	15

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2024).

4 As buscas foram realizadas nos dias 09, 10 e 11 de janeiro de 2024 pela pesquisadora 1, e nos dias 12 de fevereiro de 2024 pela pesquisadora 2.

Ressaltamos que muitos dos trabalhos encontrados se repetiram nos acervos científicos virtuais. Dessa forma, é

apresentado no Quadro 3 os trabalhos que atenderam aos critérios de inclusão que mencionamos e explicamos anteriormente, excluídos os repetidos, com os dados de autoria, título do trabalho, tipo de publicação, universidade proponente e ano de publicação.

Quadro 3 - Obras selecionadas para o estudo e dispostas em ordem decrescente de ano de publicação

ESTUDO	AUTORIA	TÍTULO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	UNIVERSIDADE E ANO DE PUBLICAÇÃO
1	Faria, Roselita Soares de; Barros, Laelma Alves; Melo, Aline Taymara de; Gomes, Aparecida Dias Terras ⁵	Formação Docente no Ensino Médio Durante a Pandemia: Reflexões sobre as Estratégias das Secretarias de Educação de Minas Gerais e Espírito Santo	Artigo	UFJF/UEMG/ UFSJ /UFSB/2023
2	Brazier, Fábio ⁶	A Inserção Das Mídias Nas Políticas De Formação De Professores: Em Foco a Magistra “Escola De Formação e Desenvolvimento Profissional De Educadores De Minas Gerais	Trabalho de conclusão do curso de Especialização em Mídias na Educação	UFSJ / 2019
3	Júnior, Joubert Bustamante ⁷	A formação continuada de professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais: a perspectiva de uma escola no município de Ribeirão das Neves	Dissertação de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública	UFJF / 2018

5 <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1946/821>

6 <http://dspace.nead.ufsj.edu.br/trabalhospublicos/bitstream/handle/123456789/444/TCC%20MIDIAS%20FABIO%20BRAZIER.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

7 https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/11/JOUBERT-BUSTAMANTE-JUNIOR_REVISADO.pdf

ESTUDO	AUTORIA	TÍTULO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	UNIVERSIDADE E ANO DE PUBLICAÇÃO
4	Loureiro, Alicia Maria Almeida; Rabelo, Danielle Moraes; Pinto, Gleidson Carlos; Santos, Haline Cristina Ferreira; Conceição, Péricles Junio ⁸	Demandas de formação: o alcance da Magistra no cenário educacional mineiro	Artigo	Sem referência de universidade / 2016
5	Rodrigues, Paulo Henrique ⁹	Magistra a escola da escola: a implementação de uma política pública em formação continuada de educadores em Minas Gerais	Dissertação de Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública	UFJF / 2014
6	Dalben, Ângela Imaculada Loureiro; Vianna, Paula Cambraia de Mendonça; Borges, Martins Borges ¹⁰	Formação dos profissionais da educação em Minas Gerais: diálogos com a prática	Artigo	Sem referência de universidade / 2013

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2024).

Destacamos que dos seis trabalhos encontrados, três são artigos, um trata-se de Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Mídias em Educação e os outros dois são dissertações de Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública. As produções científicas ocorreram na esteira dos anos de 2013, 2014, 2016, 2018, 2019 e 2023. A primeira delas foi publicada dois anos após a criação da Escola de Formação.

No “Estudo 1”, Faria e seus colaboradores (2022) tiveram como propósito refletir sobre a disponibilidade de programas

8 <https://www.ufmg.br/ead/promovead/anais-promovead.pdf>

9 <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/683/1/paulohenriquerodrigues.pdf>

10 <https://www.semanticscholar.org/paper/FORMA%C3%87%C3%83O-DOS-PROFISSIONAIS-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-EM-MINAS-com-Dalben-Vianna/b60cc9c17d0525dca0b81d8ecb42be96aae972fd>

de formação para professores do ensino médio nas redes estaduais do Espírito Santo e de Minas Gerais, durante o período de março de 2020 a março de 2021. A questão central da pesquisa foi investigar como as formações foram conduzidas e em que medida contribuíram para apoiar os professores no enfrentamento dos obstáculos de adaptar suas práticas durante esse período de crise sanitária. O estudo ressalta que a SEE/MG estabeleceu parceria com a Escola de Formação para oferecer aos professores duas plataformas: *Canva for Education* e Seneca. A pesquisa é documental. Os dados foram coletados e categorizados.

A análise utilizou o embasamento teórico previamente estudado, e os resultados indicaram que, embora ambas as secretarias já oferecessem formações em tecnologia, os temas abordados no primeiro ano da pandemia não pareciam considerar o contexto e os desafios enfrentados naquela época. Além disso, não refletiam a situação atual dos professores e alunos. As preocupações dos professores sobre as mudanças na profissão, apontadas na virada do século XXI, não foram tratadas nessas formações. Em resumo, essas capacitações se concentraram em fornecer conteúdo instrucional aos professores, sem buscar entender as necessidades reais de ambos, professores e alunos, e sem construir soluções colaborativas (Faria et al., 2022).

O “Estudo 2”, de Brazier (2019), teve como propósito elucidar as interações entre os requisitos legais e as políticas públicas educacionais implementadas pela SEE/MG no cenário das condutas de desenvolvimento profissional contínuo dos professores, elaboradas na concepção do projeto Magistra com ênfase na utilização das mídias para a formação docente.

Brazier (2019) usou uma abordagem qualitativa, conduzida como uma pesquisa exploratória de estudo de caso e entrevistas. Os dados coletados revelaram que, historicamente, a SEE/MG tem seguido políticas de formação continuada de professores influenciadas por concepções neoliberais. Essas políticas visavam investir o mínimo possível enquanto buscavam a máxima eficiência. Por isso, a formação dos professores em Minas Gerais foi realizada principalmente por meio de cursos a distância, usando um método de multiplicação: pequenos grupos de professores foram treinados e, em seguida, responsabilizados por formar outros. Os discursos dos envolvidos com a proposta formativa mineira, a Magistra, destacaram rupturas significativas entre a política implementada pelo governo e as necessidades formativas presentes nas

escolas, especialmente no que dizia respeito à integração das mídias na educação.

O “Estudo 3”, de Bustamante Júnior (2018), teve como objetivo geral entender os obstáculos enfrentados pelos docentes em uma instituição escolar de Ribeirão das Neves. A pesquisa se concentrou em dados sobre a formação continuada de professores entre os anos de 2012 e 2015 pela SEE/MG, empregando métodos como pesquisa bibliográfica, documental, questionários e entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados foi embasada na teoria das comunidades de aprendizagem. O autor identificou problemas na trajetória formativa dos professores, tanto na interação com seus pares quanto nas limitações do modelo gerencial de formação continuada oferecido pela SEE/MG. Esse modelo, que define como as práticas e processos são organizados e administrados, não leva em consideração as necessidades da comunidade, como a distância entre a escola e o centro de formação, além dos temas abordados nas formações (Bustamante Júnior, 2018).

No “Estudo 4”, Loureiro et al. (2016) apresentaram preliminarmente um segmento de pesquisa exploratória em andamento, de caráter quantitativo e qualitativo, cujo objetivo foi conhecer as características dos servidores da área educacional que estavam envolvidos nas iniciativas de capacitação oferecidas pela Magistra por meio do ensino a distância. Para tal propósito, foi oferecido acesso por meio do ambiente virtual da Magistra para coleta de dados por meio de um questionário inicial. Os resultados preliminares sugeriram a “eficácia” dos programas formativos e destacaram a relevância atribuída pelos educadores a essas iniciativas. Além disso, foi realizado um levantamento para examinar a relação dos servidores com a tecnologia e seu engajamento nas atividades formativas a distância oferecida pela Magistra (Loureiro et al., 2016).

O “Estudo 5”, de Rodrigues (2014), teve como objetivo examinar a Magistra, considerando não apenas sua concepção de formação subjacente, mas também avaliar até que ponto suas propostas formativas e ações estruturais foram realizadas por meio da atuação de seus gestores. A pesquisa foi de cunho qualitativo, com o uso de entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os resultados revelaram, entre outras descobertas que serão apontadas no Quadro 4, a necessidade de retomada da Rede Mineira de Formadores, considerando a importância dessa ação para a Escola

de Formação, sendo a principal forma de alcançar seu público-alvo, e que a sua não realização pode ser vista como o maior erro na implementação da Escola de Formação (Rodrigues, 2014).

O “Estudo 6”, de Dalben, Vianna e Borges (2013), investigou a estratégia de capacitação da SEE/MG, implementada por meio da Magistra - Escola de Formação. O foco foi pesquisar os princípios fundamentais que orientam o Projeto Político Pedagógico da Magistra, abordando sua visão sobre formação e desenvolvimento profissional, bem como os elementos teóricos e metodológicos da formação continuada com uma descrição de suas iniciativas estruturais. De acordo com a análise das autoras, os princípios que orientaram a política de formação da Magistra estavam alinhados com as demandas apresentadas pelos educadores e alunos das escolas públicas, em resposta aos desafios da atualidade e, a experiência de formação continuada da Magistra, embora recente, apresentava boas opções para melhorar a qualidade da educação oferecida a crianças, jovens e adultos de Minas Gerais (Dalben; Vianna; Borges, 2013).

Para uma visualização pormenorizada dos dados, sistematizamos no Quadro 4 os objetivos/foco dos estudos e os pontos de melhoria apontados em cada pesquisa em relação aos processos de formação da Escola de Formação.

Quadro 4 – Objetivos/foco e melhorias apontadas nas pesquisas analisadas

ESTUDO	OBJETIVO/FOCO	MELHORIAS
Estudo 1	Refletir sobre a disponibilidade de programas de formação para professores do ensino médio nas redes estaduais do Espírito Santo e de Minas Gerais, durante o período de março de 2020 a março de 2021. A questão central da pesquisa foi investigar como as formações foram conduzidas e em que medida contribuíram para apoiar os professores no enfrentamento dos obstáculos de adaptar suas práticas durante este período de crise sanitária.	- Não observado.

ESTUDO	OBJETIVO/FOCO	MELHORIAS
Estudo 2	Elucidar as interações entre os requisitos legais e as políticas públicas educacionais implementadas pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) no cenário das condutas de desenvolvimento profissional contínuo dos professores, elaboradas na concepção do projeto Magistra - com ênfase na utilização das mídias para a formação docente.	- Retomada da Rede Mineira de Formadores. - Materialização de convênios entre a Magistra e Instituições de Ensino Superior. - Retomada do Programa Oferta Livre de Cursos. - Sugestão de iniciativas de capacitação para fortalecer os diferentes ambientes pedagógicos das escolas, especialmente os laboratórios de informática e os laboratórios de ciências. - Aperfeiçoamento do Programa Roda de Conversa¹¹. - Melhorar os mecanismos de avaliação e acompanhamento das atividades escolares. - Divulgação mais ampla da escola de formação. - Aproximação da Escola de Formação com os outros setores da SEE/MG. - Proposição de cursos, presenciais ou a distância, para discussão das avaliações externas, direcionadas à melhoria das técnicas de ensino, a partir das dificuldades apontadas nos resultados das avaliações. - Criação das comunidades de aprendizagem. - Melhoria na estrutura organizacional da Magistra.
Estudo 3	Entender os obstáculos enfrentados pelos docentes em uma instituição escolar de Ribeirão das Neves ao participar dos programas de formação contínua oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).	- Não observado.

11 "O Roda de Conversa é uma iniciativa da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais destinada a ampliar o debate em torno da educação. Criado em 2012, o Roda de Conversa coloca em pauta temas como alfabetização, ensino médio, avaliação, ética, projeto político-pedagógico, violência, juventude, sexualidade, jogos, tecnologia como aliada do aprendizado, empreendedorismo, escola em tempo integral entre outros temas. Ao todo, foram produzidos 30 programas, entre 2012 e 2014". Disponível em: https://cc.bingj.com/cache.aspx?q=roda+de+conversa+magistra&d=4932778984220496&mkt=pt-BR&setlang=pt-PT&w=Uw9_EnW1ZsvDKy8YiZSNWmLij1GZ-Lwr

ESTUDO	OBJETIVO/FOCO	MELHORIAS
Estudo 4	Conhecer as características dos servidores da área educacional que estão envolvidos nas iniciativas de capacitação oferecidas pela Magistra por meio do ensino a distância.	- Retorno do programa Roda de Conversa. - Criação de módulos didáticos de atualização em plataforma EaD. - Divulgação das atividades de formação permanentes.
Estudo 5	Examinar a Magistra, considerando não apenas sua concepção de formação subjacente, mas também avaliar até que ponto suas propostas formativas e ações estruturais foram realizadas por meio da atuação de seus gestores.	- Não observado.
Estudo 6	Investigar a estratégia de capacitação da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, implementada por meio da Magistra - Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. O foco é a pesquisa dos princípios fundamentais que orientam o Projeto Político Pedagógico da Magistra.	- Não observado.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das obras selecionadas (2024).

Percebemos, a partir dessa análise, que apenas dois dos seis trabalhos apresentaram pontos a serem preenchidos ou fortalecidos pela Escola de Formação e que neles, as ações como a retomada do Programa Roda de Conversa e a ampliação da divulgação da Escola de Formação foram convergentes.

Considerações finais

Este estudo buscou mapear e analisar as publicações relacionadas à formação de professores da Escola de Formação, utilizando-se de uma abordagem mista, e foram identificados três artigos, um TCC, uma dissertação de mestrado acadêmico e uma dissertação de mestrado profissional que atendiam aos parâmetros utilizados.

A análise dos trabalhos que compõem essa revisão sistemática revelou que, mesmo no início das atividades (2013), a formação continuada ofertada pela Magistra (Escola de Formação) já apresentava boas opções para melhorar a qualidade da educação oferecida a crianças, jovens e adultos de Minas Gerais.

No entanto, também foram levantadas questões que precisam ser reconsideradas, como a necessidade de alinhar as políticas de formação continuada implementadas pelo governo com as demandas de educadores e alunos, de modo que respondam aos desafios contemporâneos. Nesse sentido, os resultados ressaltaram a importância de se desverticalizar o processo de formação continuada, permitindo a participação dos professores na construção coletiva de soluções que considerem suas necessidades docentes.

Esta pesquisa tem potencial para ampliar o entendimento sobre a formação de professores em Minas Gerais, além de fornecer contribuições para futuras pesquisas. Esperamos que os pontos levantados possam servir como base para investigações posteriores sobre estratégias de formação docente e seus aprimoramentos, visando atender melhor às demandas dos educadores não apenas em Minas Gerais, mas em todo o Brasil.

Almejamos, assim, que nosso trabalho colabore com o desenvolvimento profissional dos professores em Minas Gerais e inspire futuras pesquisas na área. A formação de professores é um campo complexo e em contínua evolução. Continuar a explorar e entender melhor sobre essa temática alarga os conhecimentos e cria maiores possibilidades de intervenções positivas na área.

Agradecimentos e apoios

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Semana do Professor: Formação de professores: um dos pilares para uma educação de qualidade*. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2022/formacao-de-professores-um-dos-pilares-para-uma-educacao-de-qualidade>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRAZIER, Fábio. *A Inserção Das Mídias Nas Políticas De Formação De Professores: Em Foco a Magistra "Escola De Formação e Desenvolvimento Profissional De Educadores De Minas Gerais*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Mídias na Educação - Universidade Federal de São João del-Rei, São Sebastião do Paraíso, MG, 2019.

BRITO, Ana Paula Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Brunna Alves da. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. *Cadernos da FUCAMP*, [S. l.], v. 20, n. 44, p.1-15/2021.

CAMPOS, Alessandra Freire Magalhães de; CAETANO, Luís Miguel Dias; LAUS-GOMES, Victor. Revisão Sistemática de Literatura em Educação: características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. *Linguagens, Educação e Sociedade*, [S. l.], v. 27, n. 54, p. 139-169, 2023.

Escola de Formação de Educadores do Governo de Minas expande cursos e está perto da marca de 700 mil certificações. *Agência Minas*, Belo Horizonte, 01 de março de 2024.

FARIA, Roselita Soares de; BARROS, Laelma Alves; GOMES, Aparecida Dias Terras; MELO, Aline Taymara de. Formação Docente no Ensino Médio Durante a Pandemia: Reflexões sobre as Estratégias das Secretarias de Educação de Minas Gerais e Espírito Santo. *EaD em Foco*, [S. l.], v. 12, n. 3, e1946, 2022.

GALVAO, Maria Cristiane Barga; PLUYE, Pierre; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. *CID: Revista de Ciência da Informação e Documentação*, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 4-24, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. Duas décadas do século XXI: e a formação de professores? *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 7, p. e022009, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Educação Básica: Censo Escolar*. Brasília, DF, 2022.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, [S. l.], v.20, n.44, sp.36-51/2021.

JUNIOR, Joubert Bustamante. *A formação continuada de professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais: a perspectiva de uma escola no município de Ribeirão das Neves*. 2018. Dissertação de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida; RABELO, Danielle Moraes; PINTO, Gleidson Carlos; SANTOS, Haline Cristina Ferreira; CONCEIÇÃO,

Péricles Junio. *Demandas de formação: O alcance da MAGISTRA no cenário educacional mineiro*. In: PromovEaD: discutindo a visibilidade da EaD pública no Brasil. Belo Horizonte: CAED/UFMG, 2016. p. 66-70.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Epistemologia da práxis: enfoque emancipatório e contra hegemônico na produção acadêmica. *REVISTA INTERSABERES*, [S. l.], v. 13, n. 30, p. 459-473, 2019.

PEREIRA, Mauricio Gomes; GALVAO, Taís Freire. Etapas de busca e seleção de artigos em Revisões Sistemáticas da Literatura. *Epidemiol. Serv. Saúde*, Brasília, v. 23, n. 2, p. 369-371, jun. 2014a.

RODRIGUES, Paulo Henrique. *Magistra a escola da escola: a implementação de uma política pública em formação continuada de educadores em Minas Gerais*. 2014. Dissertação de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

SILVA, Raissa Araujo; PAIVA, Maria Cristina Leandro. A organização do ambiente virtual de aprendizagem na EaD: o ponto de vista dos estudantes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 28, p. e023021, 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Professores temporários nas redes estaduais do Brasil*. 2024.

Submetido em: 11 de dezembro de 2024
Aceito em: 28 de fevereiro de 2025

O potencial dos vodcasts como ferramentas de ensino e aprendizagem nas licenciaturas: estudo de caso

Resumo: O artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado que investigou o uso pedagógico do *vodcast* para facilitar a compreensão dos conceitos matemáticos, direcionado ao aproveitamento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), guiado pela integração do conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK). Seus objetivos incluem formar educadores para uma exploração criativa das potencialidades proporcionadas por essas ferramentas no cenário educacional atual e colaborar para análise crítica da eficácia da incorporação das tecnologias digitais no contexto do ensino superior, sobretudo o *vodcast*. A pesquisa qualitativa contou com uma oficina de preparação de uso de mídias para a produção de *vodcasts*. Adicionalmente, buscamos avaliar a relevância do uso *vodcast* no ensino-aprendizagem na disciplina de matemática na formação inicial dos professores de Ciências Biológicas do IFTM. O corpus utilizou grupo focal como metodologia e a Análise Textual Discursiva - ATD, segundo Moraes e Galiazzi (2016). A criação de *vodcasts* incentivou os licenciandos a aprofundarem seus estudos, contribuiu para o desenvolvimento criativo das atividades. Observou-se que o processo de criação de *vodcasts* mostrou-se uma ferramenta útil para o desenvolvimento da oralidade e superação da timidez. Conclui-se que o *vodcast* é uma ferramenta eficaz que pode ser utilizada tanto no processo de ensino quanto na aprendizagem. Na perspectiva dos entrevistados, as instituições de ensino superior poderiam ofertar mais disciplinas que integrem o conhecimento pedagógico ao conhecimento tecnológico durante a formação inicial, bem como mais cursos de formação continuada que ampliem essas competências.

Palavras-chave: aprendizagem ativa; formação de professores; tecnologias digitais na educação.

Wellington José Custódio dos Santos

Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Triângulo
Mineiro - Campus Uberaba
wellington@iftm.edu.br

Tenisziara de Moura Ferreira

Universidade Federal do Triângulo
Mineiro
tenisziara.ferreira@uftm.edu.br

Daniel Fernando Bovolenta Ovigli

Universidade Federal do Triângulo
Mineiro
daniel.ovigli@uftm.edu.br

The potential of vodcasts as teaching and learning tools in Teacher Education Programs: a case study

Abstract: The article is an excerpt from a master's research which investigates the pedagogical use of vodcasts to facilitate the understanding of mathematical concepts, focusing on the potential of Digital Information and Communication Technologies (DICT), guided by the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) framework. Its objectives include training educators to creatively explore the possibilities provided by these tools in the current educational setting and contributing to a critical analysis of the effectiveness of incorporating digital technologies, particularly vodcasts, in higher education. The qualitative research involved a workshop on media usage preparation for vodcast production. The aim is to evaluate the relevance of vodcast use in the teaching-learning process in the mathematics discipline during the initial training of Biological Sciences teachers at IFTM. The research used a focus group as a methodology, and Discursive Textual Analysis (DTA), according to Moraes and Galiazzi (2016). The creation of vodcasts encouraged students to deepen their studies and

contributed to the creative development of activities. It was observed that the vodcast creation process proved to be a useful tool for developing oral communication skills and overcoming shyness. The study concludes that vodcasts are an effective tool that can be used both in teaching and learning processes. From the interviewees' perspective, higher education institutions could offer more courses that integrate pedagogical knowledge with technological knowledge during initial training, as well as more continuing education courses that enhance these competencies.

Keywords: active learning; teacher training; digital technologies in education.

El potencial de los *vodcasts* como herramientas de enseñanza y aprendizaje en las Licenciaturas: un estudio de caso

Resumen: El artículo es un extracto de una investigación de maestría que investigó el uso pedagógico del *vodcast* para facilitar la comprensión de los conceptos matemáticos, enfocado en el aprovechamiento de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC), guiado por la integración del conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK). Sus objetivos incluyen formar a los educadores para una exploración creativa de las potencialidades proporcionadas por estas herramientas en el escenario educativo actual y colaborar en el análisis crítico de la eficacia de la incorporación de tecnologías digitales en el contexto de la educación superior, especialmente el *vodcast*. La investigación cualitativa incluyó un taller de preparación sobre el uso de medios para la producción de *vodcasts*. El objetivo es evaluar la relevancia del uso del *vodcast* en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de matemáticas en la formación inicial de los profesores de Ciencias Biológicas del IFTM. El corpus utilizó el grupo focal como metodología y el Análisis Textual Discursivo (ATD), según Moraes y Galiazi (2016). La creación de *vodcasts* incentivó a los estudiantes a profundizar sus estudios y contribuyó al desarrollo creativo de las actividades. Se observó que el proceso de creación de *vodcasts* demostró ser una herramienta útil para el desarrollo de la oralidad y la superación de la timidez. Se concluye que el *vodcast* es una herramienta eficaz que puede ser utilizada tanto en el proceso de enseñanza como en el aprendizaje. Desde la perspectiva de los entrevistados, las instituciones de educación superior podrían ofrecer más asignaturas que integren el conocimiento pedagógico con el conocimiento tecnológico durante la formación inicial, así como más cursos de formación continua que amplíen estas competencias.

Palabras clave: aprendizaje activo; formación de profesores; tecnologías digitales en la educación.

Introdução

Nos últimos anos, o cenário educacional tem sido transformado por um avanço tecnológico sem precedentes, impulsionado pela globalização e pela rápida evolução dos recursos de

comunicação digital (Prensky, 2001). Com isso, o perfil dos alunos mudou, e os professores, muitas vezes, permanecem com propostas de ensino incongruentes para o contexto atual (Silva; Lima, 2019).

Nesse contexto, a educação superior, especialmente as licenciaturas, têm buscado cada vez mais integrar ferramentas inovadoras para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Uma dessas ferramentas emergentes que tem ganhado destaque é o *vodcast*, um meio de comunicação digital que oferece conteúdo em áudio e vídeo acessível a qualquer hora e em qualquer lugar, através da Internet (Bottentuit Junior, 2009).

A crescente popularidade dos *vodcasts* reflete a tendência da sociedade contemporânea em consumir informação de maneira conveniente e personalizada. Como resultado, compreendemos os *vodcasts* como um recurso tecnológico com potencial pedagógico a ser considerado, capaz de promover a aprendizagem ativa, a reflexão crítica e a construção de conhecimento significativo.

Este artigo propõe uma análise do uso dos *vodcasts* no contexto das licenciaturas, explorando como essa mídia pode ser incorporada ao currículo para promover a formação de professores preparados para os desafios do século XXI. Além disso, serão discutidos os desafios e as oportunidades associados à integração dos *vodcasts* no ambiente educacional, considerando as características dos nativos digitais, que cresceram imersos na cultura digital e apresentam expectativas distintas em relação aos métodos tradicionais de ensino.

Ao examinar a interseção entre tecnologia, educação e cultura, este estudo visa contribuir para uma compreensão mais abrangente do papel dos *vodcasts* na transformação das licenciaturas, oferecendo *insights* valiosos para educadores, pesquisadores e profissionais interessados em promover práticas educacionais inovadoras e centradas no aluno.

O estudo foi realizado em parceria com uma turma de licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) - Campus Uberaba. Trata-se de uma amostra representativa, sem pretensões de generalização.

Embora não seja o objetivo da pesquisa, consultamos o Projeto Pedagógico do Curso e verificamos que a proposta da produção de *vodcast* está alinhada no que concerne à autonomia para analisar criticamente o saber acumulado e a competência

em produzir conhecimentos originais e pensar suas múltiplas formas de difusão.

O currículo do curso ainda se dedica predominantemente aos conteúdos específicos de Ciências Biológicas e as horas destinadas ao tema tecnologia e educação se restringem a um único período. Frente a tais considerações, enunciamos como objetivo avaliar a relevância do uso *vodcast* no ensino-aprendizagem da disciplina de Matemática na formação inicial dos professores de Ciências Biológicas do IFTM.

Aporte teórico

Com o progresso das tecnologias de comunicação e o surgimento e avanço da Internet, as formas de interação e comunicação da sociedade sofreram mudanças drásticas. Multiplicaram-se os canais de comunicação e o *vodcast*, uma variação do *podcast*, é uma dessas alternativas. Trata-se de um formato de áudio que se assemelha a um programa de rádio, porém distribuído de forma digital. Olcese (2022) considera o *podcast* como um novo meio de comunicação. Carvalho (2009) vê o *podcast* como uma ferramenta de orientação dos alunos e Donnley e Berge (2006) considera como uma ferramenta tecnológica enriquecedora para fins didáticos.

De acordo com Carvalho (2009), há 4 tipos de *podcasts*: expositivo-informativo; feedback-comentários; instruções-orientações; materiais autênticos. Além disso, especifica formatos, duração, autoria, estilo e finalidade, conforme se observa na Figura 1:

Figura 1 - Taxonomia de Podcasts

Taxonomia de Podcasts	TIPO	Formato	DURAÇÃO (minutos)	Autor	Estilo	Finalidade
	Expositivo/ Informativo	Áudio	Curto	Professor	Formal	Informar
	Feedback/ Comentários	Vídeo: - podcast - screencast - enhanced podcast	Curto 1 a 5 (minutos)	Aluno (s)		Motivar/se nsibilizar
	Instruções/ Orientações		Moderado 6 a 15 (minutos)	Outros: jornalista, cientista, político, etc.	Informal	Refletir
	Materiais autênticos		Longo > 15 (minutos)			Incentivar a Questionar etc.

Fonte: Taxonomia de podcasts de Carvalho (2009).

Podcasts são considerados como instrumentos tecnológicos valiosos para objetivos pedagógicos no contexto educacional, pois permitem uma introdução de diversas temáticas e, em sua generalidade, simplificam discussões de conteúdos disciplinares e interdisciplinares (Donnley; Berge, 2006; Grané; Willen, 2009). No entanto, é preciso expandir as conversações acerca da categoria dos *podcasts*. O uso dessa tecnologia na educação é impactado por essa lacuna.

Concordamos com Freire (2013) quando observa que há falta de clareza na literatura sobre o uso educacional de *podcasts* no que diz respeito às especificidades das tecnologias relacionadas, que muitas vezes são denotadas pelo sufixo “cast”, como *podcasts* aprimorados, *audiocasts*, *videocasts* e *screencasts*. O termo “*podcasting*”, abordado como um verbo, descreve as atividades relacionadas à criação e distribuição de *podcasts* (Cardoso, 2022). Como o *vodcast* é uma variação do *podcast*, podemos considerar o termo “*vodcasting*” como a descrição das atividades relacionadas a criação e distribuição de *vodcasts*.

Observando a Taxonomia de *Podcast* e segundo Carvalho (2009), o *vodcast* é uma variação do *podcast* que se caracteriza pela utilização de elementos auditivos combinados com imagens em movimento ou estáticas. Pode conter fotografias, desenhos, textos e gráficos (incluindo uma ou mais referências complementares).

Para definições mais precisas, *vodcasts* são arquivos de mídia digital compostos por áudio e/ou vídeos com a intenção de compartilhar e distribuir conhecimento via Internet. *Vodcasts* de curta duração foram o foco deste estudo.

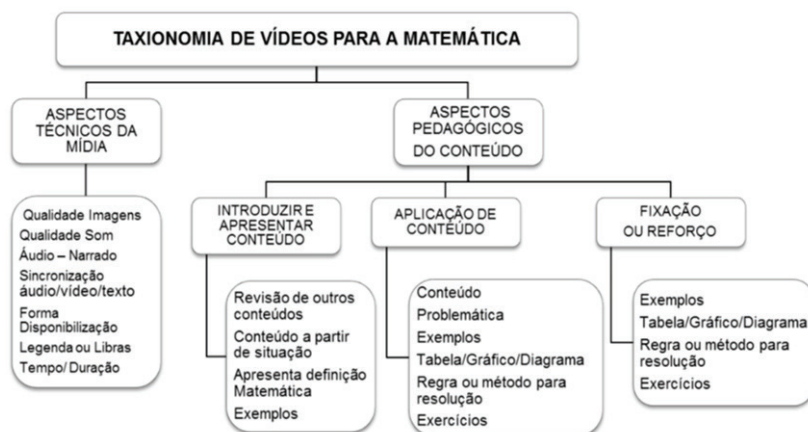
Enquanto um recurso de apoio ao ensino, o *vodcast* é uma alternativa pedagógica ativa, que estimula o envolvimento dos alunos, junto ao professor, no planejamento e execução do projeto, possibilitando uma aprendizagem mais consistente. Definido o tema, é necessário compreender o conteúdo e, então, partir para a etapa do desenvolvimento do projeto de criação do *vodcast*, quando é possível identificar e reparar as falhas no entendimento.

Almeida Reis (2015), em seu trabalho “O Uso da Ferramenta *Vodcast* e o Ensino de Língua Inglesa no Contexto Escolar”, examina a aplicação de *vodcasts* no ensino de inglês em uma escola pública, no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O estudo evidenciou que *vodcasts* podem desenvolver habilidades de *listening* e *speaking*, promover a criatividade dos professores e transcender os limites da sala de aula. Os resultados indicam que *vodcasts* tornam o ensino mais dinâmico e motivador, destacando a necessidade de os professores desenvolverem seu letramento digital. Assim, acredita-se que a construção de *vodcasts* estimula a curiosidade do aluno e a relação organizada e recorrente do mesmo com o conteúdo para a construção do projeto, que pode possibilitar a consolidação do conhecimento estudado.

Enquanto um recurso de apoio à aprendizagem, o estudante, mesmo não participando da produção dos *vodcasts*, pode se beneficiar por uma experiência atemporal, com o objetivo de iniciar um estudo, fazer revisão e/ou fixação do conteúdo. Além disso, o *vodcast* pode ser facilmente socializado entre colegas e professores.

Soares (2017) considera o *podcast* como favorável a estudantes e professores. Aos estudantes é uma ferramenta de apoio à aprendizagem para iniciação, revisão e fixação. Aos professores para a concretização do letramento digital, mediação do conhecimento e avaliação da aprendizagem. Contudo, o estudo da Taxonomia de *Podcasts* pode contribuir para a escolha assertiva de vídeos para a educação. De acordo com Santos (2015), alguns aspectos devem ser observados na taxonomia, com relação a aspectos técnicos da mídia e aspectos pedagógicos de conteúdo, conforme se observa:

Figura 2 - Taxonomia de Vídeo alterada após pesquisa de campo

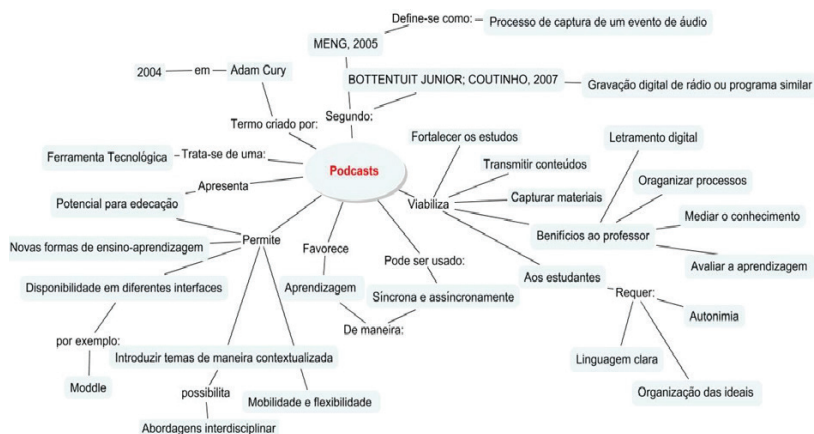


Fonte: Santos (2015).

A perspectiva de Carvalho (2009) foi considerada nesta pesquisa, visto que enfatizamos *vodcasts* de curta duração, produzidos pelos alunos, permitindo abordagens tanto formais quanto informais.

Um aspecto positivo do *vodcast* como ferramenta de orientação aos alunos é a facilidade de produção. Esse instrumento de auxílio à aprendizagem não pode ser considerado único e definitivo para os problemas educacionais, mas, combinado a outros métodos de ensino, é uma alternativa enriquecedora para a experiência educacional (SOARES, 2017). Soares (2017), apresenta um mapa conceitual dos *Podcasts*, com definições e aspectos positivos do seu uso como ferramenta de apoio ao ensino e aprendizagem.

Figura 3 - Mapa conceitual dos Podcasts



Fonte: Soares (2017).

De acordo com a perspectiva de Soares (2017), o *podcast* é uma ferramenta tecnológica criada por Adam Cury, que apresenta potenciais para a educação. Permite novas formas de aprendizagem, que pode ser disponibilizada em diferentes interfaces, a exemplo da plataforma Moodle. Permite, também, introduzir temas de maneira contextualizada, por meio de uma abordagem interdisciplinar, tanto na modalidade síncrona, como assíncrona. Apesar de ser uma alternativa pedagógica atrativa, o *podcast* demanda desafios, como o conhecimento básico para a gravação e edição de áudio, vídeo e imagem. Em edição, exige recursos mínimos de multimídia como celular, computador, microfone, programas de edição e Internet.

Metodologia e procedimentos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo participante. A abordagem qualitativa foi escolhida para explorar as perspectivas, experiências, significados e contextos dos participantes. De acordo com Silveira (2009), as características distintivas da pesquisa qualitativa compreendem a objetivação do fenômeno investigado, a hierarquização das etapas de descrever, compreender e explicar, a precisão na análise das relações entre o aspecto global e o local dentro de um determinado fenômeno. A pesquisa participante, de acordo com Brandão (1987, p. 52), incentiva a autonomia baseada em fundamentos pessoais, ao

mesmo tempo que promove um certo grau de independência em relação ao ambiente externo.

O objeto da pesquisa foi avaliar a relevância do uso *vodcast* no ensino-aprendizagem da disciplina de matemática na formação inicial dos professores de Ciências Biológicas do IFTM. O corpus foi constituído por entrevista participante aplicada ao grupo focal formado por todos os alunos do primeiro período de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFTM. A escolha dos participantes foi baseada na seleção criteriosa de alunos matriculados na disciplina de Fundamentos da Matemática, especificamente participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O recorte apresentado neste artigo se restringe a apresentar uma parte da pesquisa de dissertação em andamento para a obtenção do título de Mestre em Educação. Utilizou-se como instrumento de análise a Análise Textual Discursiva (ATD), segundo Moraes e Galiuzzi (2016). A ATD pode ser vista como uma análise do texto, com o objetivo de explorar informações empíricas contidas no texto para gerar novas compreensões sobre o comportamento em estudo. Ao enfocar uma interpretação hermenêutico-interpretativa, ocupa uma posição intermediária entre a análise do discurso e a análise de conteúdo. A adoção de diversas perspectivas para compreender uma mesma opinião é uma das suas características marcantes (Moraes; Galiuzzi, 2016).

O grupo focal entrevistado é constituído por oito acadêmicos, com idade média de 24 anos. Apenas dois dos entrevistados tinham emprego fora do horário letivo. Uma entrevistada, mãe e mais experiente do grupo, se destaca por equilibrar as responsabilidades familiares com os estudos. O outro membro mais experiente da turma trabalha em uma escola durante os estudos, o que o exclui de programas acadêmicos. Pretendeu-se valorizar e respeitar a singularidade e a jornada de cada membro do grupo focal. A abordagem qualitativa foi significativamente aprimorada pelas narrativas das vivências individuais e pelas práticas acadêmicas e pedagógicas, que fomentaram um intercâmbio de experiências extremamente enriquecedor. Para preservar a identidade de cada participante, optamos por traduzir as nossas entrevistas utilizando nomes de deuses gregos: Apolo (18 anos); Hermes (26 anos); Artemis (20 anos); Afrodite (19 anos); Atena (39 anos); Poseidon (22 anos); Hera (18 anos) e Zeus (28 anos).

Para a construção de dados, os licenciandos responderam dez perguntas: 1) Você já tinha ouvido ou conhecia o termo *vodcast*? 2) Como foi sua experiência na produção de *vodcast*? Descreva. 3) Quais suas maiores dificuldades? Descreva. 4) Quais os potenciais despertados pela experiência? 5) Você, como futuro professor de Ciências Biológicas, enxerga o *vodcast*. 6) Quais tipos de conteúdo de sua área poderiam ser trabalhados utilizando esse recurso e por quê? 7) Você considera o *vodcast* como fator de promoção de participação dos alunos e de engajamento do conteúdo ensinado? 8) Com qual finalidade você trabalharia a produção do *vodcast* com seus alunos? 9) Quais habilidades específicas você acha que poderiam ser aprimoradas com o uso do *vodcast*? 10) Você acha que essa ferramenta poderia integrar o currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas? Por quê?

Apresentação e análise do material empírico

Inicialmente foi definido o corpus da pesquisa, excluindo apenas as respostas relacionadas aos momentos de descontração ocorridos durante o processo de gravação da entrevista com o grupo focal. Posteriormente, foi realizada a unitarização a partir da qual emergiram nossas unidades empíricas de análise, codificadas da seguinte forma: **UE + Número seguinte (unidade empírica) + IN (categoria inicial) + número**. Desmontamos e reorganizamos as entrevistas, o que nos permitiu que as seguintes categorias iniciais que emergiram com certa frequência: 1) Conhecimento da ferramenta *vodcast*; 2) Produção de *vodcast*; 3) Tecnologia na formação do educador; 4) Ferramenta e conhecimento técnico em produção de mídias; 5) Formação continuada; 6) Oralidade em ambiente virtual; 7) Ferramentas de edição de áudio e vídeo; 8) Estratégias para o uso pedagógico do *vodcast*; 9) O desafio do professor utilizar mídias digitais em um ambiente repleto de nativos digitais. Apresentamos abaixo as categorias iniciais, intermediárias e finais que emergiram durante o processo de análise:

Quadro 1 – Categorias emergentes

Categoria Inicial	Categoria Intermediária	Categoria Final
1. Conhecimento da ferramenta <i>vodcast</i> 2. Produção de <i>vodcast</i> 3. Tecnologia na formação do Educador 4. Ferramentas e conhecimento técnico e em produção de mídias 5. Formação continuada 6. Oralidade em ambiente virtual 7. Ferramentas de edição de áudio e vídeo 8. Estratégias para o uso pedagógico do <i>vodcast</i> 9. O desafio do professor utilizar mídias digitais em um ambiente repleto de nativos digitais	1. Formação continuada 2. Ferramenta pedagógica no uso do processo de ensino de biologia 3. Desafios na produção do <i>vodcast</i> 4. Estratégia de estudo da disciplina de matemática	1. <i>Vodcast</i> : Ferramenta pedagógica no uso do processo de ensino de biologia e estratégia de estudo da disciplina de matemática 2. Formação Continuada em Tecnologia Educacional e Desafios na Produção do <i>Vodcast</i>

Fonte: Construção dos autores (2024).

Apresentamos abaixo algumas unidades de sentido do processo de categorização:

Quadro 2 – Unidades empíricas

CÓDIGO	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	UNIDADE EMPÍRICA
UE01IN09	Formação continuada	“... muitos professores tiveram que se adequar ao meio digital, alguns não conseguiram, por causa de verba, ou a escola também não, não correu atrás...”
UE02IN09		“Porque eles não sabem nada. Eles têm dificuldade. Por exemplo, a nossa professora já não domina, ...”
UE03IN03		“... a matriz curricular da educação tem que ser mudada pra permitir a pessoa entrar nessa área tecnológica, pra não cobrar só o professor pra fazer, nem ter um preparo antes...”
UE04IN05		“”, acho que por conta dos professores. Acho que tipo assim, não querendo falar mal, ..., não tem muita vontade de fazer as coisas...”
UE05IN05		“Às vezes não é preguiça também, as vezes é sobrecarga.”
UE06IN05		“Eu acho que muita vontade ela não tem”.
UE09IN01	Desafios na produção do <i>vodcast</i>	“... essa parte de me adaptar, falar só o extremamente necessário, ...”
UE20IN04		“...tive bastante dificuldade. Coloquei o telefone em cima da estante, em cima de uma mezinha, coloquei uns livros, ...”.
UE11IN02		“...se eu tivesse que fazer um vídeo, eu veria meu vídeo antigo, mudaria meus erros, melhoraria o que não ficou bom, ...”
UE12IN06		“... eu não gosto de me auto gravar, então, aí eu no começo comecei a só rir, porque de tanto nervoso...”
UE13IN07		“ Fala, corta, ainda falta uns trinta e cinco, eu fui tirando vinte né, eu fui tirando até conseguir chegar.”

CÓDIGO	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	UNIDADE EMPÍRICA
UE25IN08	Estratégia de estudo da disciplina de matemática	“... aí tive que olhar a matéria, fazer uma coisa que não rola pra mim porque eu não curto estudar pra fazer algo, ...”
UE26IN08		“... explicar aquele exemplo pro outro entender. Não sei quantos reais, e esse dois x aqui? Mas de onde saiu esse dois x?”
UE29IN08		“... até porque, pra você fazer um vídeo, uma videoaula, você tem que saber, você tem que estudar para ensinar, ...”
UE30IN06		“... meu tempo não precisava de um tempo muito grande.”
UE31IN06		“Acho que o tema também influencia muito e o jeito de explicar, eu me considero muito objetivo.”
UE36IN09	Ferramenta pedagógica no uso do processo de ensino de biologia	“Uma parte eu acho que por falta do professor, sabe, e também por falta de vontade do aluno.”
UE38IN08		“... ele foi escrevendo, explicando, acho que foi de uma forma que eu entenderia, de uma forma mais didática e daria para usar sim na biologia.”
UE42IN09		“É por isso que às vezes a gente não se sente na matéria que os alunos tivessem mais dificuldades. Porque eu acho que forçando eles a se dar uma aula, eu acho que foi uma forma diferente deles aprenderem.”
UE43IN02		“Foi maravilhoso. Foi uma experiência muito boa, e assim, foi uma experiência que eu posso fazer né! Esse <i>vodcast</i> é muito legal.”
UE44IN09		“Eu faria, nossa, eu faria tanta coisa lá..., se não fosse aquela coisa metódica sabe! Aquela coisa, quadro, matéria, quadro, matéria!..”

Fonte: Construção dos autores (2024).

O processo de codificação e classificação ocorreu de maneira manual, com o uso do programa Excel. O trabalho de ir e vir, classificar e criar pequenos metatextos inicialmente gerou desconforto inicial do pesquisador, mas, com o passar do tempo na execução desta tarefa, a confiança foi restabelecida e foi possível compreender melhor esse processo de reconstrução. Após a realização da ATD, segundo Moraes e Galiuzzi (2016), o recorte neste artigo apresentado culminou em duas categorias finais:

1) *Vodcast: Ferramenta pedagógica no uso do processo de ensino de biologia e estratégia de estudo da disciplina de matemática*

A análise das categorias revelou que o *vodcast* pode ser uma ferramenta pedagógica útil tanto no ensino de biologia quanto na estratégia de estudo da disciplina de matemática. Os professores enfrentam desafios ao lidar com a rápida evolução das tecnologias e a necessidade de tornar o ensino mais atrativo e envolvente.

Segundo Fortunato e Penteado (2015), o entretenimento e os meios de comunicação impactam significativamente o processo educacional, ao criar um conflito entre as lógicas de consumo de mídia e os métodos tradicionais de ensino, visto que os alunos demonstraram desmotivação com métodos de ensino tradicionais, preferindo abordagens mais interativas e tecnológicas. Desse modo, é preciso que os professores busquem aproximação à realidade dos alunos, ao integrar conhecimento didático pedagógico do conteúdo com conhecimentos tecnológicos.

O uso da produção de *vodcast* como ferramenta de apoio ao ensino se mostrou uma experiência positiva. Os participantes relataram que a atividade de criar *vodcasts* os ajudou a aprender melhor o conteúdo e a superar barreiras anteriores na aprendizagem e também expressaram a intenção de usar essa estratégia quando se tornarem professores, aprimorando e adaptando a atividade para suas futuras turmas.

2) *Formação Continuada em Tecnologia Educacional e Desafios na Produção do Vodcast*

O conhecimento tecnológico esteve presente em parcela significativa dos participantes, entretanto esse conhecimento, por si só, é insuficiente para alcançar os resultados desejados pela sugestão do uso de *vodcasts* como ferramenta de apoio ao ensino e aprendizagem. Observou-se que o conhecimento tecnológico, pedagógico

e de conteúdo, quando vistos isoladamente, não produz resultados equivalentes. Portanto, é essencial integrar essas diversas formas de conhecimento de forma coerente e bem articulada. Existe também uma dificuldade entre os futuros professores de diferenciar produção de vídeo pedagógico da produção de *vodcast* para uso pedagógico. Tal fato demonstra a necessidade de produção e divulgação de uma taxonomia que classifique o uso do *vodcast* com finalidade pedagógica.

Evidenciou-se que existem lacunas significativas no conhecimento tecnológico dos futuros professores, sendo necessária a implementação de intervenções de formação específicas para sobrepujar essas deficiências. A análise também identificou um assunto crucial ao programa de curso estudado, que dedica pouco tempo à tecnologia e educação: além disso, constatou-se que a matriz curricular do curso está voltada principalmente para os conhecimentos específicos das ciências biológicas, o que contribui para a falta de estratégias de ensino condizentes com a realidade moderna e que exigem uma maior integração das TIC no processo educativo.

A revisão do currículo de formação docente em Ciências Biológicas do IFTM se faz necessária, devido à falta de alinhamento, especificamente na formação tecnológica e nas estratégias pedagógicas contemporâneas. Esta ação potencializará que educadores estejam mais bem preparados para lidar com os desafios educacionais do século XXI.

Conclusão

Os resultados demonstram que o *vodcast* é uma ferramenta que pode ser utilizada tanto no processo de ensino quanto na aprendizagem. A produção de *vodcasts* contribuiu para o aprofundamento dos estudos, incentivo à criatividade, desenvolvimento da oralidade e superação da timidez dos licenciandos.

Os principais desafios no uso de *vodcasts* como recurso pedagógico identificados na pesquisa incluem a falta de uma taxonomia própria, dificuldades técnicas e de produção, superação da timidez e nervosismo dos alunos, gestão do tempo dos *vodcasts*, e resistência de profissionais ao uso de novas tecnologias. Esses desafios destacam a necessidade de mais formação, suporte e pesquisa para integrar efetivamente *vodcasts* no contexto educacional.

Para minimizar tais entraves é necessário adotar diferentes medidas. Além da criação de uma taxonomia própria, é fundamental investir na capacitação contínua dos professores e fornecer suporte técnico adequado para o desenvolvimento e a utilização destes recursos. É importante, ainda, incentivar os professores a adotarem tecnologias digitais em sua prática docente, integrar o uso de *podcasts* no currículo de maneira sistemática e promover um ambiente de compartilhamento de experiências entre os professores. Por fim, implementar um ciclo contínuo de avaliação e aperfeiçoamento do uso de *podcasts* poderá qualificar a eficácia e a relevância dessa ferramenta pedagógica.

Referências

- ALMEIDA REIS, Mary Soares; SABOTA, Barbra. O uso da ferramenta podcast e o ensino de língua inglesa no contexto escolar: uma contribuição dos professores em formação no Pibid. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, ENSINO E EXTENSÃO DO CÂMPUS ANÁPOLIS DE CSEH (SEPE) (ISSN 2447-9357), 1., Anápolis, 2015. [Anais...]. Anápolis: [s.n.], 2015.
- BOTTENTUIT Junior, João Batista; LISBÔA, Eliana Santana; COUTINHO, Clara Pereira. *Podcast e Podcast: o potencial da ferramenta VoiceThread*. 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Participar-pesquisar. In: Brandão, Carlos Rodrigues (org.). *Repensando a pesquisa participante*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- CARDOSO, Gustavo et al. Podcasting–Produção, distribuição e consumo em Portugal. *Publicações OberCom*, Lisboa, 2022.
- CARVALHO, Ana Amélia Amorim et al. Taxonomia de Podcasts: da criação à utilização em contexto educativo. In: ENCONTRO SOBRE PODCASTS, 2009, Braga. *Actas do Encontro sobre Podcasts*. Braga: [s.n.], 2009. p. 96-109. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/10032>. Acesso em: 05 jan. 2022.
- DONNLEY, Kimberley M.; BERGE, Zane L. Podcasting: Co-opting MP3 players for education and training purposes. *Online Journal of Distance Learning Administration*, Georgia, v. 9, n. 3, 2006. Disponível em: <https://ojdla.com/archive/fall93/donnelly93.pdf> Acesso em: 23 abr. 2025.
- FORTUNATO, Ivan; PENTEADO, Cláudio Luis de Camargo. Educomunicação, ou contra a concorrência desleal entre educação e a mídia do espetáculo. *ETD*, Campinas, v. 17, n. 2, p. 377-393, maio 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922015000200377&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 mar. 2024.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. Casts e educação: parâmetros de caracterização de tecnologias oriundas do podcast. *Simpósio Hipertexto e Tecnologias Na Educação*, Amargosa, v. 5. 187-205, 2022.

GRANÉ, Mariona.; WILLEM, Cília. (org.). *Web 2.0: nuevas formas de aprender y participar*. Barcelona: Laertes, p. 224, 2009. Disponível em: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/100588/WEB_20_NUEVAS_FORMAS_DE_APRENDER_Y_PARTI.pdf?sequence=1
Acesso em: 23 abr. 2025.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

OLCESE, Carlos Rivadeneyra. Taxonomía del podcasting peruano. *Austral. Comunicación*, Lima, v. 11, n. 2, p. 1-33, 2022. Disponível em: <https://ojs.austral.edu.ar/index.php/australcomunicacion/article/view/875>. Acesso em: 15 maio 2023.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants: part 1. *On the Horizon*, Bingley, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

SANTOS, Rosiane de Jesus. *Uma Taxionomia para o uso de Vídeos Didáticos para o Ensino de Matemática*. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

SILVA, Cristiano Pereira da; LIMA, Tatiana Gonçalves de. Metodologia ativa no ensino técnico profissionalizante e ensino superior: uma análise das vantagens e contribuições na formação dos educandos. In: ANDRADE JÚNIOR, Jacks de Mello; SOUZA, Liliane Pereira de; SILVA, Neidi Liziane Copetti da (org.). *Metodologias ativas: práticas pedagógicas na contemporaneidade*. Campo Grande: Editora Inovar, 2019. p. 126-138.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. Métodos de pesquisa. In: SILVEIRA, DENISE TOLFO; CÓRDOVA, F. P. A. (org.). *Métodos da Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 33-44.

SOARES, Aline. Bairros. *O uso pedagógico de podcast na educação profissional e tecnológica*. 162 f. 2017. Dissertação (Mestre em Educação Profissional e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/13870>. Acesso em: 15 abr. 2025.

Submetido em: 11 de dezembro de 2024
Aceito em: 28 de fevereiro de 2024

Formação de professores e inclusão escolar: desafios na perspectiva do PET conexões de saberes da UFTM

Resumo: A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um desafio para a formação docente, exigindo disposições teóricas e práticas para lidar com a diversidade educacional. Este estudo investigou como acadêmicos do Programa de Educação Tutorial (PET) “Conexões de Saberes Ciências da Natureza e Matemática” da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) percebem sua formação para atuar na educação inclusiva. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem descritiva, realizada por meio de questionários e análise de conteúdo. Os resultados indicam lacunas na formação inicial dos futuros docentes, evidenciando a necessidade de maior ênfase na inclusão escolar nos cursos de licenciatura. Os resultados evidenciam a necessidade de aprimorar a formação inicial dos professores para que estejam preparados para a inclusão escolar de alunos com TEA. A ausência de capacitação específica nos cursos de licenciatura limita a atuação docente e reforça a importância de iniciativas como o PET “Conexões de Saberes” na sensibilização para essa temática. Conclui-se que a universidade deve ampliar suas ações formativas, integrando teoria e prática, de modo a garantir que os futuros professores desenvolvam competências para promover uma educação inclusiva.

Palavras-chave: educação inclusiva; formação de professores; autismo; PET Conexões de Saberes.

Cleiton Costa Fonseca

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

costafonseccleiton@gmail.com

Fernanda Borges de Andrade

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

fernanda.andrade@uftm.edu.br

Teacher training and school inclusion: challenges from the perspective of PET Conexões de Saberes at UFTM

Abstract: The school inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) represents a challenge for teacher training, requiring theoretical and practical dispositions to deal with educational diversity. This study investigated how students of the Tutorial Education Program (PET) “Conexões de Saberes Ciências da Natureza e Matemática” (Connections of Knowledge, Natural Sciences and Mathematics) of the Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) perceive their training to work in inclusive education. This is a qualitative research, with a descriptive approach, carried out through questionnaires and content analysis. The results indicate gaps in the initial training of future teachers, evidencing the need for greater emphasis on school inclusion in undergraduate courses. The results highlight the need to improve the initial training of teachers so that they are prepared for the school inclusion of students with ASD. The lack of specific training in undergraduate courses limits teaching performance and reinforces the importance of initiatives such as the PET “Conexões de Saberes” (Connections of Knowledge) in raising awareness of this issue. It is concluded that the university must expand its training actions, integrating theory and practice, in order to ensure that future teachers develop skills to promote inclusive education.

Keywords: Inclusive education; Teacher training; Autism; PET Knowledge Connections.

Formación docente e inclusión escolar: desafíos desde la perspectiva del PET Conexões de Saberes de la UFTM

Resumen: La inclusión escolar del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) representa un reto para la formación docente, requiriendo disposiciones teóricas y prácticas para abordar la diversidad educativa. Este estudio investigó cómo los académicos del Programa de Educación Tutorial (PET) “Conexiones de Conocimientos, Ciencias Naturales y Matemáticas” de la Universidad Federal del Triángulo Mineiro (UFTM) perciben su formación para actuar en educación inclusiva. Se trata de una investigación cualitativa, con enfoque descriptivo, realizada a través de cuestionarios y análisis de contenido. Los resultados indican lagunas en la formación inicial de los futuros docentes, destacando la necesidad de un mayor énfasis en la inclusión escolar en los cursos de pregrado. Los resultados ponen de relieve la necesidad de mejorar la formación inicial del profesorado para que esté preparado para la inclusión escolar del alumnado con TEA. La falta de formación específica en los cursos de grado limita las actividades de enseñanza y refuerza la importancia de iniciativas como el PET “Conexiones de Saberes” en la sensibilización sobre esta temática. Se concluye que la universidad debe ampliar sus acciones de formación, integrando teoría y práctica, a fin de garantizar que los futuros docentes desarrollen habilidades para promover la educación inclusiva.

Palabras clave: Educación inclusiva; Formación de profesores; Autismo; Conexiones de conocimiento PET.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos (American Psychiatric Association, 2013). Segundo o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição), o TEA engloba diferentes níveis de suporte, variando de casos leves a mais severos, impactando diretamente o processo de aprendizagem e adaptação escolar.

Trata-se de um transtorno que provoca atraso no desenvolvimento infantil, comprometendo principalmente a socialização, a comunicação e a imaginação. Pesquisadores como Baron-Cohen et al. (2009) destacam que o TEA envolve diferenças no processamento cognitivo, sugerindo a Teoria da Mente como uma das explicações para as dificuldades de interação social desses indivíduos. Já Frith (2003) enfatiza a Coerência Central Fraca, que

pode explicar a tendência de pessoas autistas a focarem em detalhes ao invés de integrarem informações de forma global, apontando que muitos indivíduos com TEA apresentam padrões cognitivos atípicos, com habilidades específicas em áreas como memória visual e raciocínio. O aluno que apresenta TEA torna-se, assim, um desafio para a escola e comprova a importância do movimento global pela inclusão de alunos como uma ação política, social, cultural e educacional desenvolvida para defender o direito que todos os alunos têm de estarem juntos, aprenderem e participarem sem qualquer discriminação (Mendes, 2017; Lima, 2021).

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008).

Importante se atentar ao que propõe Schmidt (2014) quando alerta que, promover a inclusão remete a uma mudança de olhar no que tange à deficiência, sendo necessário que paradigmas sejam quebrados e que se promovam reformulações dos sistemas de ensino para alcançar uma educação de maior qualidade, na qual, o acesso e a permanência sejam garantidos para todos, independentemente das diferenças e necessidades.

No entanto, Mitler (2003) afirma que, por mais que o Estado esteja comprometido com a inclusão e exclusão no ambiente escolar, são as experiências vivenciadas pelo aluno no dia a dia de uma escola que definem a qualidade de sua participação e as experiências de aprendizagem que a escola oferece. Fato que nos remete à troca de experiências interpessoais entre os pares que compõem a comunidade escolar, num processo de inclusão escolar que “para ser bem-sucedido vai depender da participação das outras crianças” (Schmidt, 2013, p. 172).

Para que tais desconfortos possam ser minimizados, em busca de proporcionar condições dignas de aprendizagens e uma melhor adaptação ao ambiente escolar, é necessário que haja políticas públicas de inclusão e de formação de professores e colaboradores. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo levantar referencial teórico e dados sobre a inclusão de alunos com TEA e estudar suas possibilidades e desafios dentro da formação de professores.

Marco teórico: políticas de inclusão no Brasil

A educação inclusiva é um conjunto de ações políticas, sociais e pedagógicas que se fundamentam, principalmente, nos direitos humanos e na ideia de igualdade. Segundo Nilsson (2003, p. 47) “o objetivo da educação especial é o de reduzir os obstáculos que impedem o indivíduo de desempenhar completamente as atividades e ter participação plena na sociedade”. O respaldo legislativo da educação inclusiva no Brasil institucionalizado na Constituição Federal traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 2020, art. 3º, p. 124-125). Nesta direção, também seguem os artigos 205 e 206, os quais estabelecem que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, sendo o ensino ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (Brasil, 2020, art. 205 e 206).

A Declaração de Salamanca, documento adotado pelo Brasil e por muitos outros países como diretriz para as políticas públicas da educação especial, explicita que deverão ser disponibilizados pela rede de ensino, os recursos e a formação docente necessários para o atendimento dos alunos com necessidades especiais:

Devem ser disponibilizados recursos para garantir a formação dos professores de ensino regular que atendam alunos com necessidades especiais, apoiar centros de recurso e para os professores de educação especial ou de apoio. É necessário assegurar as ajudas técnicas indispensáveis para garantir o sucesso de um sistema de educação integrada, cujas estratégias devem, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento dos serviços de apoio a nível central e intermédio (Brasil, 2001, p. 42).

Para Ropoli et al. (2010), a constitucionalidade da educação inclusiva no Brasil desde 1988 é uma inovação causada pelo direito incondicional de todos os alunos de acessar e continuar a educação em salas comuns, o que significa a ruptura de modelos

organizacionais conservadores e o envolvimento das instituições de ensino com sistemas inspirados em teorias e orientados por políticas funcionais e claramente articuladas.

No contexto da inclusão, entende-se que os sistemas escolares devem se adequar, se organizar e se estruturar para acolher e atender às especificidades educacionais de todos os alunos, o que significa também apoiar professores e demais funcionários da instituição. Alcançada essa transformação, a escola deve ser descrita como um espaço que celebra a diversidade, abandonando aspectos opressores e transformando-os em libertadores. Em outras palavras, como César entende:

A escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (2003, p. 119).

Assim, em 1989, a Lei nº 7.853 foi promulgada com o objetivo de enfatizar a igualdade de acesso das pessoas com deficiência, outorgando-lhes diversas garantias, entre elas a oferta obrigatória e gratuita de educação especial nas instituições públicas de ensino. A política nacional de proteção aos direitos das pessoas com transtornos do espectro do autismo foi instituída através da Lei nº 12.76/2012 para fortalecer a luta pela inclusão dos alunos com autismo. Mais uma vez, deve-se notar que o Artigo 7 da Lei não apenas garante direitos, como também proíbe a recusa de admissão e pune aqueles que cometem atos discriminatórios.

Recentemente, em 20 de dezembro de 2019, foi promulgada a Resolução CNE/CP Nº 2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esta Resolução reafirma a necessidade de a Educação Especial ser tratada na formação de professores e a traz como temática em seu inciso V: “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (Brasil, 2019).

Depreende-se, assim, a necessidade legal das instituições de ensino superior reverem seus Projetos Pedagógicos de Curso a fim de a ela se adequarem, conforme vem sendo feito em todo o país.

Tema desse trabalho, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos (American Psychiatric Association, 2013). Segundo o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição), o TEA engloba diferentes níveis de suporte, variando de casos leves a mais severos, impactando diretamente o processo de aprendizagem e adaptação escolar.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), não tem causa definida, trata-se de um transtorno que provoca atraso no desenvolvimento infantil, comprometendo principalmente sua socialização, comunicação e imaginação. Manifesta-se até os três anos de idade e ocorre quatro vezes mais em meninos do que em meninas. Algumas características são bem gerais e marcantes, como a tendência ao isolamento, a ausência de movimento antecipatório¹, as dificuldades na comunicação, as alterações na linguagem, com ecolalia e inversão pronominal², os problemas comportamentais com atividades e movimentos repetitivos, a resistência a mudanças e a limitação de atividade espontânea. Possuem bom potencial cognitivo, embora possam não conseguir demonstrar. Apresentam, ainda, capacidade de memorizar grande quantidade de material sem sentido ou efeito prático, dificuldade motora global e problemas com a alimentação (Kanner, 1943, *apud* Menezes, 2012, p. 37).

O aluno que apresenta TEA torna-se, assim, um desafio para a escola e comprova a importância do movimento global pela inclusão de alunos como uma ação política, social, cultural e educacional desenvolvida para defender o direito que todos os alunos têm de estarem juntos, aprenderem e participarem sem qualquer discriminação (Mendes, 2017; Lima, 2021).

Dessa forma, compreender as diferentes perspectivas teóricas sobre o TEA é essencial para a formação docente, garantindo que os professores desenvolvam práticas pedagógicas inclusivas e promovam um ambiente escolar acessível e acolhedor.

1 O pressuposto básico é o de que a capacidade em lidar cognitivamente com a relação espaço tempo é necessária para uma resposta nesta situação (Ferraz, 1993, p.14). Quando se tem a ausência desse movimento são observados alguns comportamentos como por exemplo estender os braços, fazer contato social, contato visual etc.

2 Kanner, 1943, descreveu a ecolalia como "uma combinação de palavras ouvidas e repetidas como um papagaio" (Kanner In: Rego, 2015, p. 11). Kanner descreve a inversão pronominal como a substituição do uso da primeira pessoa do singular pela terceira, fazendo com que as alterações mais significativas estejam associadas as funções comunicativas de linguagens (Fernandes, 1994, p. 5).

Atribuição do professor e o papel da universidade na educação inclusiva

O papel do professor na educação inclusiva é ser um facilitador do processo de aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento do aluno por meio do planejamento contínuo e do desenvolvimento do respeito mútuo entre os alunos. Algumas questões atuais desafiam os conhecimentos dos futuros professores, tais como: alunos com indicações de educação especial têm garantia de ir à escola? As escolas são projetadas para atuar nesse tipo de ensino? Essas escolas têm grupos de apoio? Como os profissionais da educação podem se envolver com essas questões? Existem cursos de formação continuada para professores nesta área? Como essa questão se materializa no domínio e na diversidade de interfaces pedagógicas particulares? Quais são as condições específicas de trabalho do corpo docente que implementa programas de ensino de políticas inclusivas, currículos e práticas educacionais?

Essas questões vão além do direito à escola, afetam a formação de professores e têm implicações no processo de inclusão escolar, que está tentando se estruturar diante desse cenário caótico da educação pública. Há muitos movimentos acontecendo, tais como a abertura de salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado e é fundamental procurar entender como as escolas resolvem os problemas relacionados à inclusão e trazer essas experiências aos processos de formação de professores, permitindo o acesso a considerações teórico-práticas que permitam uma leitura crítica da realidade e sustentem projetos de transformação.

Como sugere Boaventura Souza Santos (2007), devemos tentar ver sinais, pistas, latências e movimentos, ou seja, o que ele chama de “ainda não”, a possibilidade de movimentos e ações que ainda não foram pensados ou introduzidos, mas que, na ação coletiva, podem vir à tona e apontar sinais e possibilidades. Meirieu auxilia nesse sentido quando diz:

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...] A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a

todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (2005, p. 44).

O desafio que se coloca para nós, educadores, é construir um espaço escolar onde a diferença, de qualquer natureza, possa “existir”. No dizer de McLaren (2000), há que se construir um “contra script”, precisamos criar possibilidades, ao invés de mantermos antigos estigmas e práticas.

Segundo Santos (2007) vivemos um tempo de tradução, ou seja, de criar diálogos entre os diversos saberes e experiências disponíveis neste mundo tão plural e heterogêneo. Embora existam muitas tensões e desafios na escola, ela pode se tornar um espaço de conhecimento capaz de criar alternativas que garantam o desenvolvimento da aprendizagem para todos os alunos. Para eventos educativos no contexto da diversidade, é necessário trabalhar com redes de encontro. Um encontro de conhecimento, ação, reflexão, metodologia, estratégias de ensino, recursos e perspectivas de avaliação, auxilia na constituição coletiva desses profissionais.

Vale considerar também que a formação de professores qualificados pode fazer muito, mas não tudo. É necessário considerar outros aspectos macros que configuram os sistemas educacionais e as condições de trabalho para o ensino. No entanto, ainda são poucas as pesquisas, experiências e práticas educacionais validadas cientificamente que mostram o que fazer para incluir no cotidiano de uma classe regular alunos que apresentem diferentes tipos de necessidades especiais.

Uma escola inclusiva é uma escola que ainda não foi criada integralmente. Visando a implementação desses espaços formais de ensino é necessário o apoio dos órgãos governamentais e das instituições de ensino superior. Essas instituições podem buscar meios para incentivar as discussões sobre o ensino inclusivo para o curso de formação de professores proporcionando uma capacitação inicial sobre o assunto, o que, por sua vez, permite a esses profissionais conhecerem e, possivelmente, se interessarem em buscar formações continuadas nessa área. Infelizmente, pouco se sabe sobre a participação dessas instituições com estes assuntos, o que, acaba permitindo aos futuros professores terem apenas alusões sobre a realidade de estar em uma sala de aula. Corrêa nos descreve essa situação:

Uma plateia atenciosa, comprometida e envolvente, é isso que esperamos! Somos conduzidos ao conteúdo específico e apresentados a inúmeras teorias pedagógicas. Pronto! Isto basta. Já podemos ensinar! Ao nos depararmos com a real plateia, notamos sua heterogeneidade e percebemos que nossa formação foi exclusivamente voltada para um público ideal. No livro 'Sobrevivências no Início da Docência', Rocha (2006, p. 67) relata um curioso conto: "Certa vez, ouvi uma estória sobre um jovem e talentoso domador de dragões. Após anos de estudo, resguardado pelos saberes oriundos de sua formação, ele saiu a campo para exercer sua profissão e grande foi a sua surpresa ao descobrir que aqueles dragões não existiam. O que fazer diante de tal situação?" (Corrêa, 2013, p. 12).

O autor ainda acrescenta: "Hoje sinto que a formação inicial que recebi foi deficiente, principalmente quando me percebi desprovido de conhecimentos e de ações que me ajudassem a dar conta da complexidade do ato pedagógico" (Corrêa, 2013, p. 15). Assim como este, existem diversos outros relatos que demonstram que são formados profissionais despreparados para agir em frente de situações reais, ou seja, que fujam do idealizado.

Mesmo após aproximadamente 10 anos da publicação de Corrêa, ainda vemos que essa situação está presente e os formandos de diversas áreas das licenciaturas se deparam com essa realidade quando assumem a sala de aula. Diante dessa situação é necessário que as instituições de ensino superior promovam eventos e pesquisas para abrir espaços para essas discussões para tentar mostrar aos acadêmicos essa outra face da educação, a educação inclusiva.

Como a universidade atua no campo da formação e formação de professores e de todos os agentes educacionais com a produção de conhecimento, poderá atuar ampliando pesquisas e projetos que verifiquem e divulguem ações educativas exitosas nesta proposta. Nesse sentido, a universidade deve, portanto, contar com seus três pilares: ensino, pesquisa e extensão – como contribuições para o desenvolvimento desse processo.

A universidade é responsável por preparar professores para lidar com a diversidade em sala de aula. Mendes (2017) aponta que a formação inicial muitas vezes é deficitária na preparação para a inclusão. Programas como o PET podem contribuir significativamente ao proporcionar vivências práticas e reflexões

críticas sobre a educação especial. Desta forma, é inegável o importante papel desempenhado pela universidade na política de inclusão, tendo em vista que grande parte dos professores que por ela passam, futuramente lecionarão para alunos com algum tipo de deficiência.

Metodologia

Este estudo utilizou abordagem qualitativa, por meio da análise de respostas a questionários aplicados a 14 acadêmicos participantes e egressos do Programa de Educação Tutorial (PET) “Conexões de Saberes Ciências da Natureza e Matemática” da Universidade Federal do Triângulo Mineiro da UFTM para um Trabalho de Conclusão de Curso. Foram examinadas suas percepções sobre a formação para a educação inclusiva, identificando desafios e possíveis melhorias no processo formativo. Além da análise de respostas obtidas ao Questionário pré-elaborado, ocorreram momentos de troca de experiências envolvendo acadêmicos que fazem e/ou já fizeram parte do PET “Conexões de Saberes Ciências da Natureza e Matemática” da UFTM, localizada em Uberaba, interior de Minas Gerais.

Os acadêmicos participantes da pesquisa, além de sua participação nas áreas de ensino, pesquisa e extensão junto ao PET, estavam realizando estágio no ensino fundamental ou médio, portanto, já vivenciaram ou estavam vivenciando a oportunidade da docência, tendo sido por esse motivo escolhidos. Outro motivo que fundamenta a participação de petianos na pesquisa é que o tema da inclusão está previsto como um dos objetivos do Programa de Educação Tutorial – PET, que traz em seu Manual de Orientações Básica o seguinte texto: “[...] garantir aos alunos bolsistas oportunidades de vivenciar experiências não presentes em estruturas curriculares convencionais, visando a sua formação global e favorecendo a formação” (Brasil, 2006, p. 4).

Sendo assim, procuramos questioná-los a respeito de como analisam sua formação em relação à capacitação para realizar um ensino inclusivo em sala de aula, bem como sobre o conhecimento de práticas pedagógicas que podem auxiliá-los como professores nesta questão.

Para a interpretação dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2011), a qual permite

identificar categorias emergentes a partir dos relatos dos participantes. No presente estudo, aplicamos a AC em três etapas principais: (i) pré-análise, com a organização e leitura flutuante das respostas; **(ii) exploração do material**, na qual realizamos a codificação dos conteúdos conforme as duas categorias definidas previamente (condições de formação sobre inclusão e formas de atuação dos acadêmicos frente à inclusão); e (iii) tratamento dos resultados e interpretação, em que as respostas foram agrupadas e analisadas de acordo com os referenciais teóricos do estudo.

Essa abordagem possibilitou uma compreensão aprofundada das percepções dos acadêmicos sobre sua formação e sua preparação para atuar na educação inclusiva, além de identificar lacunas e desafios na formação inicial de professores.

Foram selecionados 14 participantes, dentre eles temos 4 acadêmicos do curso de Biologia, 2 de Física, 6 de Matemática e 2 de Química. Dentre eles, 2 são egressos do PET/UFTM que já atuam como professores, sendo um na área de Química e outro na área de Física na rede pública de ensino de Uberaba, conforme demonstrado no quadro 1.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa por curso

Cursos	Acadêmicos	Egressos
Biologia	4	
Física	1	1
Matemática	6	
Química	1	1

Fonte: Dados obtidos pelos pesquisadores.

O motivo de incluirmos egressos foi pela necessidade de procurarmos conhecer como têm atuado em relação à inclusão os professores em exercício que se formaram na instituição e estão enfrentando os desafios de uma sala de aula. Buscamos questioná-los sobre seu contato com a necessidade de inclusão, caso tenha ocorrido e solicitamos que nos explicassem como buscaram responder às demandas em relação à inclusão educacional.

Os participantes da pesquisa também se expressaram em momentos de conversas informais com os pesquisadores para além de responderem ao questionário com questões abertas por

intermédio do qual registraram suas experiências de prática em escolas públicas ou privadas da rede de ensino do estado de Minas Gerais.

Para procedermos à análise do material obtido por meio da pesquisa procedemos à análise de conteúdo calcada na proposta de Laurence Bardin, que designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que objetiva obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, os indicadores, sejam eles quantitativos ou não, “que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2011, p. 47).

No caso desta pesquisa organizamos o estudo a partir de duas categorias: 1) as condições de formação sobre inclusão disponibilizadas aos acadêmicos na universidade e 2) a forma como os acadêmicos lidam ou lidariam com a questão da inclusão em sala de aula.

Acreditamos que essas duas categorias puderam ser contempladas com a utilização do questionário online tendo em vista nossos objetivos nessa pesquisa que buscaram analisar se houve preparação dos acadêmicos para a inclusão de alunos autistas dentro da sala de aula e quais seriam os desafios e estratégias utilizadas pelos acadêmicos e professores em atuação diante de alunos com autismo.

Resultados e discussão

Com base na revisão teórica e tendo em vista os objetivos do estudo, procuramos analisar as percepções dos acadêmicos do PET “Conexões de Saberes” sobre sua formação para atuar na educação inclusiva; identificar as lacunas na formação docente em relação ao ensino de alunos com TEA; avaliar a contribuição do PET como espaço de aprendizagem para a formação de professores voltada à inclusão escolar.

A pesquisa realizada nos permitiu observar alguns aspectos importantes em relação à inclusão nos relatos sobre a formação e a forma de atuação dos participantes. Em relação às condições de formação sobre inclusão na universidade, os dados apontam que a maioria dos acadêmicos considera insuficiente a preparação oferecida pela universidade para lidar com alunos autistas.

Apenas 14% dos participantes relataram ter cursado alguma disciplina relacionada à educação inclusiva, sendo esta a disciplina de Libras, que não contempla especificamente a formação para o atendimento de alunos com TEA. Além disso, os acadêmicos indicaram que há poucas oportunidades para aprofundamento teórico e prático na temática da inclusão escolar durante a graduação.

A percepção dos egressos entrevistados reforça essa lacuna, pois relataram dificuldades ao enfrentar situações de inclusão em sala de aula. A falta de disciplinas obrigatórias voltadas à inclusão e a ausência de estratégias pedagógicas adaptadas foram destacadas como desafios significativos na formação inicial. Nesse sentido, programas como o PET foram considerados relevantes para ampliar as reflexões sobre educação inclusiva, mas ainda insuficientes para suprir a carência de formação específica.

Em relação à segunda categoria que busca compreender a forma como os acadêmicos lidam ou lidariam com a questão da inclusão em sala de aula, os acadêmicos e egressos relataram diferentes abordagens para lidar com a inclusão em sala de aula. Entre os que já tiveram contato com alunos autistas, a principal dificuldade mencionada foi a adaptação do ensino às necessidades específicas desses alunos.

Muitos relataram a necessidade de aprender por conta própria, buscando informações na internet, com colegas ou diretamente com familiares dos alunos. O relato de um egresso destaca a ausência de suporte institucional e a sobrecarga docente como fatores que dificultam a inclusão efetiva:

Notei que o mesmo [o aluno] não conseguia realizar os cálculos, no começo foi muito complicado. Percebi que o aluno tinha facilidade com desenhos geométricos, sugeri que o mesmo baixasse um aplicativo no celular para plotar os gráficos de funções, ele ficou super feliz por conseguir entender algo mais complexo. A dinâmica de um professor de educação básica não dá espaço para criar atividades específicas, logo isso dificulta e muito a dinâmica de ensino aprendizagem com esses alunos, muitas vezes completei a nota dele a pedido da gestão escolar. Nesta turma haviam mais de 40 alunos, e dois alunos especiais e não existia um professor de apoio. Essa premissa de elaborar atividades diferentes me deixava confuso, infelizmente, naquele

contexto, acredito que geraria mais bullying do que ajudaria o aluno. [...] No meio do ano letivo este aluno entrou no SENAI, em algum curso que envolvia mecânica, ele tinha dificuldade em conversão de unidades, veio pedir a minha ajuda, eu sempre ajudava com prazer. [...] Nas aulas de desenho mecânico ele tinha destaque, um dia ele me mostrou os desenhos, eu parabeneizei e mostrei tais desenhos para aquelas alunas que praticavam bullying com ele. Percebi uma reação de surpresa nas alunas, acho que elas devem ter refletido sua prática. [...] para mim foi uma das experiências mais marcantes na docência, ele ficou realmente muito feliz e me agradeceu muito. Eu me apeguei muito a ele, sinto saudades. Acredito que ele também gostava muito de mim, sempre que me via na escola fazia questão de me cumprimentar. (Participante 14, 2022).

Para nós esse relato foi muito importante, comprovando a necessidade de a universidade capacitar seus futuros professores e também reforçou a importância da pesquisa que realizamos, já que comprovamos que a forma de atuação que o docente recém-formado encontrou passou pelo ensaio e erro que lhe possibilitou ir criando formas de atuar com práticas educativas que pudessem auxiliar no aprendizado deste aluno. Para sorte desse aluno, trata-se de um professor sensível e dedicado que também conseguiu realizar o reforço positivo incentivando-o a desenvolver sua capacidade com desenhos técnicos.

Além disso, a falta de um professor de apoio e o grande número de alunos em sala tornam desafiadora a implementação de metodologias diferenciadas. Por outro lado, alguns acadêmicos expressaram interesse em desenvolver estratégias alternativas, como o uso de recursos tecnológicos e atividades adaptadas para facilitar a aprendizagem de alunos com TEA.

Em relação às condições de formação sobre inclusão na universidade, os dados apontam que a maioria dos acadêmicos considera insuficiente a preparação oferecida pela universidade para lidar com alunos autistas. Essa lacuna na formação docente corrobora os apontamentos de Mendes (2017), que destaca que muitos cursos de licenciatura ainda não incorporam de maneira sistemática o ensino sobre práticas inclusivas. Além disso, Frith (2003) e Baron-Cohen (2009) enfatizam que o TEA demanda abordagens pedagógicas diferenciadas, algo que os acadêmicos sentem falta durante sua formação.

A ausência de disciplinas específicas reflete-se na insegurança relatada pelos participantes, como destacado por um acadêmico que relata: “Não tivemos nenhuma orientação formal sobre como adaptar o ensino para alunos com autismo. O que sabemos, buscamos por conta própria ou aprendemos na prática” (Participante 7, 2022).

Os egressos entrevistados reforçam essa percepção, relatando dificuldades ao enfrentar situações de inclusão em sala de aula. A falta de disciplinas obrigatórias voltadas à inclusão e a ausência de estratégias pedagógicas adaptadas foram destacadas como desafios significativos na formação inicial. Para um dos participantes, a realidade no mercado de trabalho exige conhecimentos que não foram contemplados na graduação:

No primeiro ano de atuação como professor, fui designado para uma turma que incluía um aluno autista. Não sabia como proceder e precisei pesquisar metodologias na internet. Nenhum professor da escola também tinha experiência suficiente para me orientar (PARTICIPANTE 12).

Nesse sentido, programas como o PET foram considerados relevantes para ampliar as reflexões sobre educação inclusiva, mas ainda insuficientes para suprir a carência de formação específica. A Declaração de Salamanca (Brasil, 2001) já preconizava que os professores devem ser preparados adequadamente para ensinar alunos com necessidades especiais, algo que os dados indicam não ser uma realidade plena nos cursos de licenciatura.

No que diz respeito a como lidam ou lidariam com a inclusão em sala de aula os acadêmicos e egressos relataram diferentes abordagens para lidar com a inclusão em sala de aula. Entre os que já tiveram contato com alunos autistas, a principal dificuldade mencionada foi a adaptação do ensino às necessidades específicas desses alunos. Muitos relataram a necessidade de aprender por conta própria, buscando informações na internet, com colegas ou diretamente com familiares dos alunos. O relato de um egresso destaca a ausência de suporte institucional e a sobrecarga docente como fatores que dificultam a inclusão efetiva:

A escola não nos oferece formação contínua sobre inclusão. O máximo que temos são reuniões pedagógicas onde o tema é mencionado superficialmente. No dia a dia, é cada professor por si, tentando encontrar soluções (Participante 14, 2022)

Além disso, a falta de um professor de apoio e o grande número de alunos em sala tornam desafiadora a implementação de metodologias diferenciadas. Isso reforça as discussões de Martins, Filipe e Duarte (2012), que enfatizam a importância de um ensino estruturado para alunos com TEA, algo que raramente é discutido na formação inicial dos docentes. Por outro lado, alguns acadêmicos expressaram interesse em desenvolver estratégias alternativas, como o uso de recursos tecnológicos e atividades adaptadas para facilitar a aprendizagem de alunos com TEA, como foi o caso do Participante 9 que alegou: “Descobri que um aluno com TEA da minha turma tinha facilidade com representações visuais. Passei a usar aplicativos para ensinar conceitos matemáticos e percebi uma melhora significativa no desempenho dele”.

A partir desses achados, reforça-se a necessidade de ampliar as discussões sobre inclusão escolar na formação inicial de professores e garantir que os futuros docentes tenham contato com práticas pedagógicas inclusivas desde a graduação. Ropoli et al. (2010) defendem que essa transformação passa pela revisão dos currículos das licenciaturas, inserindo formações mais específicas para atender à diversidade em sala de aula. Essa perspectiva é compartilhada pelos próprios participantes do estudo, que sugeriram mudanças nos cursos de formação: “Seria muito útil se tivéssemos uma disciplina que nos ensinasse metodologias de ensino inclusivas, com ênfase no trabalho com alunos autistas” (Participante 3, 2022).

Esses relatos evidenciam que a formação docente precisa evoluir para contemplar as demandas da inclusão escolar, garantindo que os futuros professores estejam aptos a lidar com a diversidade e a promover uma educação acessível e equitativa.

Os demais participantes, que alegaram não ter tido contato com alunos autistas, foram instados a pensar em saídas e metodologias possíveis e responderam que agiriam por ensaio e erro e buscariam formas de aprender com pessoas que tivessem a formação que lhes faltou, como a família, amigos e na internet. Ou seja, teriam que praticamente “se virar”, demandando um tempo precioso que seria perdido com o aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Frisamos aqui que não acreditamos que a formação possa ter respostas para cada situação ou necessidade, já que a docência lida no campo do imprevisível, mas a formação docente que discutisse

o tema e trouxesse orientações, mesmo que gerais sobre o tema, poderia facilitar demais todo o processo, além de sensibilizar os acadêmicos em busca da necessária formação antes de se depa-
rarem com a necessidade premente da mesma.

Analisando o material teórico e as entrevistas conseguimos identificar que é necessário que sejam adotadas medidas pelas instituições de ensino superior para auxiliar na formação dos futuros professores como também de propostas para gerar discus-
sões e apoios nas escolas públicas da cidade de Uberaba. Também fica evidente que os professores das escolas públicas se contarem com a formação e apoio necessários serão capazes de encarar melhor esses desafios e transformar o ensino convencional em inclusivo para esses alunos.

Conclusão

Este estudo teve como objetivo analisar os desafios enfrentados na formação docente para a educação inclusiva, especificamente no que se refere à preparação de futuros professores para atuar com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com base na análise dos relatos dos acadêmicos do PET “Conexões de Saberes” da UFTM, constatou-se que a formação inicial apresenta lacunas significativas no que diz respeito à inclusão escolar.

Os resultados evidenciam que, apesar do reconhecimento da importância da inclusão, os acadêmicos se sentem despreparados para lidar com alunos autistas, uma vez que os cursos de licenciatura ainda não oferecem disciplinas obrigatórias ou atividades práticas suficientes para essa preparação. A ausência de formação específica impacta diretamente a atuação dos egressos, que precisam recorrer a estratégias autodidatas e buscar apoio externo para suprir essa deficiência.

Além disso, identificou-se que o PET desempenha um papel relevante ao proporcionar reflexões sobre a inclusão, mas sua atuação ainda não é suficiente para preencher as lacunas da formação inicial. Há uma necessidade urgente de reformulação dos currículos das licenciaturas, de modo a incluir conteúdos que preparem efetivamente os futuros professores para a diversidade em sala de aula, alinhando-se às diretrizes da educação inclusiva.

Dessa forma, este estudo reforça a importância de ampliar o debate sobre a formação docente e sugere que as instituições de

ensino superior revisem seus programas acadêmicos para incluir disciplinas e atividades práticas voltadas para a inclusão. Além disso, pesquisas futuras podem aprofundar a investigação sobre estratégias eficazes de ensino para alunos com TEA e o impacto de diferentes abordagens pedagógicas na formação de professores, contribuindo para um ensino mais acessível e equitativo.

Defendemos, por esse motivo, que o *lôcus* para a formação inicial do docente deve ser a universidade e que os cursos de Licenciatura devem prever componentes curriculares que tratem da Educação Especial como uma área da educação específica e com saberes próprios. Devem, ainda, inserir nas ementas dos componentes curriculares da área pedagógica o enfoque no trabalho docente com a deficiência - seja ela intelectual, sensorial ou física, os transtornos globais do desenvolvimento, as altas habilidades/superdotação e a alteridade, no intento de formar profissionais que sejam capazes de compreender o outro em sua dignidade, direitos e diferenças a fim de contribuir para a construção de uma educação que tenha na equidade um princípio.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

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

BARON-COHEN, Simon. *Autismo e síndrome de Asperger*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Programa de Educação Tutorial – PET: manual de orientações básicas*. Brasília: MEC, 2006. 25 p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre a formação inicial de professores para a educação básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2001. Documento elaborado com base nas diretrizes da UNESCO (1994).

CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé. *Os anos iniciais da docência em química: da universidade ao chão da escola*. 2013. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas, Piracicaba, 2013. Disponível em: http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/17092013_151854_thiago.pdf. Acesso em: 31 mar. 2025.

FRITH, Uta. *Autismo: explicando o enigma*. 2. ed. São Paulo: Editora UFMG, 2003.

LIMA, Vanessa da Costa. *A formação continuada de docente para a educação inclusiva*. Monografia (Pedagogia) - Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos, Gama, 2021. Disponível em: <https://dspace.uniceplac.edu.br/handle/123456789/997>. Acesso em: 12 mar. 2023.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, Cláudia Preciosa da Cruz de Paiva. *Face a face com o autismo: será a inclusão um mito ou uma realidade?* 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2562>. Acesso em: 13 mar. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes.; VIEIRA, Alexandro Braga.; MARTINS, Ivone de Oliveira. (org.). *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2012. p. 60-83.

MENEZES, Ana Raquel Souza. *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* 2012. Dissertação Educação Inclusiva e Processos Educacionais - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/10585>. Acesso em: 12 mar. 2023.

MEIRIEU, Philippe. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Penso, 2003.

REGO, Fátima Lima Barbosa.; CARVALHO, Gilberta Maria Martins. Aquisição de linguagem: uma contribuição para o debate sobre autismo e subjetividade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 26, n. 1, p. 12-25, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000100003>. Acesso em: 19 fev. 2023.

ROPOLI, Eliana Aparecida.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Teresa Chaves de Tavares.; MACHADO, Ruth de Abreu. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar*. A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 51p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SCHMIDT, Cláudia. *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Campinas, Papirus Editora, 2014.

SILVA JÚNIOR, Gerson Gomes da. *Materiais didáticos para o ensino de química: especificidades para os estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA)*. 2021. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/4051/1/dissertação.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2023.

Submetido em: 16 de dezembro de 2024.
Aceito em: 19 de março de 2025.

Como as práticas docentes nos definem como educadores formadores? Evidências da aprendizagem no processo formativo

RESUMO: O presente estudo visa compartilhar com nossos pares dois momentos do nosso “fazer” docente, com ênfase em nossas práticas educativas, buscando o entendimento e a reflexão acerca das evidências de aprendizagem encontradas nesse processo. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é analisar o processo dialógico de formação docente, a partir de relatos de experiências formativas e práticas docentes com o intuito de potencializar novas metodologias e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. A metodologia proposta para esta análise é de natureza qualitativa, destacando-se em uma pesquisa de revisão bibliográfica de cunho analítico e exploratório, relatos de experiências e vivências realizadas em diferentes espaços, e a análise dos resultados das atividades relatadas e vivenciadas. Para tanto, nossas práticas serão apresentadas em dois momentos e contextos distintos. Assim, intentamos estabelecer um diálogo sobre as práticas docentes e a formação permanente de professores e trazer à reflexão no sentido da busca pelo entendimento acerca de qual momento nos tornamos professores formadores. Entendemos que o processo reflexão-ação-reflexão deva ser uma constante em nossas atividades.

Palavras-chave: Práticas docente; Formação de Professores; Evidências na Aprendizagem.

Carmen Lucia Ferreira Silva
karmem04machado@gmail.com
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Valter Machado da Fonseca
valter.fonseca@ufv.br
Universidade Federal de Viçosa

Martha Maria Prata-Linhares
martha.prata@uftm.edu.br
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

How do teaching practices define us as teacher educators? Evidence of learning in the training process

ABSTRACT: The present study aims to share with our peers two moments of our teaching practice, with an emphasis placed on our educational practices, seeking understanding and reflection on the evidence of learning found in this process. In this sense, the objective of this study is to analyze the dialogical process of teacher education, based on reports of formative experiences and teaching practices, with the aim of enhancing new methodologies, aiming to enrich the teaching-learning process. The methodology proposed for this analysis is qualitative in nature, focusing on a bibliographical review research of an analytical and exploratory nature, reports of experiences and practices carried out in different contexts, and the analysis of the results of the activities described and experienced. To this end, our practices will be presented in two distinct moments and contexts. Thus, we aim to establish a dialogue about teaching practices and the on going professional development of teachers, bringing forth to seek an understanding of the moment when we become teacher trainers. We understand that the reflection-action-reflection process must be a constant in our activities.

Keywords: Teaching practices; Teacher Education; Evidence in Learning

¿Cómo nos definen las prácticas docentes como formadores de docentes? Evidencia de aprendizaje en el proceso de formación

RESUMEN: El presente estudio tiene como objetivo compartir con nuestros pares dos momentos de nuestro "hacer" docente, con énfasis en nuestras prácticas educativas, buscando la comprensión y la reflexión sobre las evidencias de aprendizaje encontradas en este proceso. En este sentido, el objetivo de este estudio es analizar el proceso dialógico de formación docente, a partir de relatos de experiencias formativas y prácticas docentes con el objetivo de potenciar nuevas metodologías, encaminadas a enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. La metodología propuesta para este análisis es de carácter cualitativo, destacando una investigación de revisión bibliográfica de carácter analítico y exploratorio, relatos de experiencias realizadas en diferentes espacios, y el análisis de los resultados de las actividades reportadas y vividas. Para ello, nuestras prácticas se presentarán en dos momentos y contextos distintos. Así, pretendemos establecer un diálogo sobre las prácticas docentes y la formación permanente de los docentes y suscitar una reflexión en la búsqueda de comprensión sobre cuándo nos convertimos en formadores de docentes. Entendemos que el proceso de reflexión-acción-reflexión debe ser una constante en nuestras actividades.

Palabras clave: Prácticas docentes; Formación docente; Evidencia en el aprendizaje

Introdução

Nos tempos presentes, sobretudo após o advento da pandemia, as temáticas com o acento posto na formação de professores vêm sendo pautas de debates nos mais diversificados eventos da educação. Muito se fala em formar professores, o que é deveras pertinente, mas pouco se fala de que maneira os professores formadores são formados. Gatti (2016), Nóvoa (2022), Pimenta (2012). Este ensaio em forma de relatos de experiências, nos faz refletir, em que momento da nossa profissão nos tornamos professores formadores. Essa reflexão veio à tona, por intermédio de uma atividade, em que tínhamos de traçar uma linha temporal de nossas experiências e de nosso trabalho com a docência, em um grupo de pesquisa bastante diverso, onde todos os componentes são professores, mas cada um em uma área diferente.

Consideramos essa troca de experiências importante, pelo fato de que, dentre outros fatores, seria um momento de refletirmos sobre nossa trajetória, como por exemplo: O que deu certo? O que não deu certo? O que podemos fazer para melhorar? Qual ou quais evidências da aprendizagem ocorreram naquele momento? Outro fator preponderante nesse processo foi aprender com o "outro",

tornando-se assim, um espaço formativo muito rico para todos os integrantes.

Mais que isso, foi perceber que, embora convivêssemos há alguns anos, ficávamos positivamente surpresos a cada relato com a boniteza e a entrega no ofício de ensinar. Isso nos leva a refletir também sobre a importância dos diferentes espaços de formação, destacando os grupos de pesquisa como um importante ambiente de desenvolvimento profissional. Embora saibamos que nossa profissão deve ser pautada pela reflexão-ação-reflexão (Freire, 1996, p. 39), o tempo dedicado à escola muitas vezes não nos permite realizar essa prática tão fundamental para todos nós.

Ademais, corroboramos com Freire quando assevera que, “enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e a Tais desafios é que farão anunciar a novidade” (Freire, 1996, p.29). No mesmo sentido, Marx (2000, s/p) nos informa que:

A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem, ele próprio de ser educado.

Entendemos que em nossas experiências profissionais, como educadores que somos, existem diversas formas de enxergar o mundo e nosso papel diante dele, enquanto docentes. Nessa linha de compreensão, o sujeito aprendiz tem o direito de compreender o mundo no qual está inserido, com autonomia e com acesso às diversas concepções de mundo e de vida, enfim, de esperança na vida, no mundo das coisas e no mundo dos homens, bem como a compreensão das diversas concepções de mundo existentes numa sociedade plural.

Compreendemos a docência como uma oportunidade de não só ensinar, mas de aprender também com os (as) educandos (as). Em nossa concepção o professor ou a professora não deve ser a figura central no processo ensino-aprendizagem, mas, sobretudo, aquele sujeito imprescindível em sala de aula, capaz de conversar com seus (suas) educandos (as), praticar aulas dialogadas, de auxiliar

os sujeitos aprendizes a compreenderem a sociedade, seu movimento dialético e as entrelinhas da história que move a sociedade.

Existem diferentes concepções de mundo e os sujeitos aprendizes têm o direito ao conhecimento das diferentes concepções de vida, de mundo e de sociedade. Por isso o ato de educar deve vir sempre entrelaçado com o ato de dialogar com os educandos e educandas, potencializando assim, a capacidade de pensar, de escolher caminhos, de interpretar e compreender seu lugar no mundo e na vida com seus olhares próprios.

Com esse propósito, a formação docente requer, a todo instante, o enfrentamento de desafios e provocações teórico-práticas propostas pelo professor formador. Tais desafios são os que farão com que os educandos e educandas deem o salto necessário (zonas de desenvolvimento) ao processo cognitivo de aperfeiçoar as ideias e fundamentos contextuais para a compreensão efetiva do mundo. Por exemplo, uma atividade formativa exigirá respostas efetivas dos sujeitos a serem formados acerca das soluções capazes de atender às demandas da atividade, proporcionando, nesta medida, os saltos fundamentais do processo cognitivo, transformando os sujeitos aprendizes em novos sujeitos enriquecidos pela experiência dos desafios da atividade proposta. (Vygotsky, 2010)

Sob essa ótica, enxergamos o ato de educar e formar, quando contemplamos o brilho no olhar de nossos (as) educandos (as) quando descobrem novos caminhos, quando questionam a inexistência do conhecimento como algo definitivo, acabado, uma verdade imutável e absoluta. Diante disso, afirmamos que o mais importante do ato sublime de educar e formar é estabelecer o diálogo constante e fraternal com os (as) educandos (as) apresentando-lhes, para além dos conteúdos formais, diferentes concepções de mundo, proporcionando-lhes as oportunidades legítimas de escolhas diante da vida e das condições de transformação da realidade em que vivem.

Diante dos aspectos destacados na Introdução deste texto, o objetivo central deste estudo é analisar o processo dialógico de formação docente, por intermédio de relatos de experiências formativas e práticas docentes para potencializar novas metodologias, visando ao enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. A metodologia proposta para esta análise é de natureza qualitativa, destacando-se em uma pesquisa de revisão bibliográfica de

cunho analítico e exploratório, relatos de experiências e vivências realizadas em diferentes espaços, e a análise dos resultados das atividades relatadas e vivenciadas.

Por que o Relato de Experiência Importa para a Formação de Professores?

Compartilhar experiências em forma de relatos é um meio para abrir o diálogo e o debate com nossos pares, que buscam por práticas e formação docente com o intuito de aprimorar o ofício de ensinar. Proporciona aos professores a oportunidade de experimentar o que relatamos, aprimorar e realizar releituras a partir de outros contextos.

Além disso, entendemos, assim como Mussi, Flores e Almeida (2021) que, para além da partilha de experiências, é essencial nessa modalidade de escrita, garantir seu teor acadêmico e científico. Os autores afirmam: “Aceitando a experiência como o ponto de partida para a aprendizagem, manuscritos do tipo relato de experiência permitem a apresentação crítica de práticas e/ou intervenções científicas e/ou profissionais.” (p.61).

Assim, o presente ensaio, visa apresentar duas práticas educativas em momentos e contextos distintos, vivenciadas pelos autores, primando por um enfoque, não só de partilha, mas com criticidade e reflexão, analisando as possíveis evidências da aprendizagem em cada momento relatado por nós. Sob a ótica de Mussi, Flores e Almeida (2021, p.65),

O Relato de Experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (*ensino, pesquisa e extensão*), cuja característica principal é a descrição da intervenção. Na construção do estudo é relevante conter *embasamento científico e reflexão crítica*. (grifos nossos)

Corroborando com a passagem textual dos autores, nossa proposta versará seguindo os pressupostos em destaque, objetivando chegar o mais próximo possível, dentro do que se propõe essa modalidade de escrita: primar pelo rigor científico e pela reflexão. Outro fator preponderante que nos levou à reflexão dessa temática foi trazer à tona a importância de se pensar a formação de professores em tempos controversos. Isso nos traz a indagação:

como formar e ensinar em tempos de incertezas? Morin (2019) propõe que o progresso do conhecimento exige que o observador se inclua em sua observação, reintroduzindo-se de forma autocrítica e autorreflexiva em seu conhecimento dos objetos.

Ora, o que Morin (2019) propõe nada mais é do que o rigor com as observações nas pesquisas sobre o conhecimento: nesse tipo de investigação, faz-se necessário que o pesquisador observe o conhecimento pelo lado de fora, ou seja, afasta-se para observar e, em sentido contrário, novamente realize a imersão necessária ao rigor do processo formativo.

Então, para além de ensinar teorias, conteúdos e práticas docentes, precisamos inserir essas formações e essas práticas, no contexto de uma sociedade em constante movimento, em sua história e em diferentes tempos, portanto, dialética em sua natureza. Isso, em nosso ponto de vista, implica vislumbrar uma formação para tempos de incertezas.

Para tanto, nos reportamos a Morin que critica a educação atual por fornecer conhecimentos sem ensinar o que é conhecer, sem abordar as dificuldades, instabilidades e propensões ao erro e à ilusão. Ele questiona se os conhecimentos que atualmente consideramos verdadeiros não podem estar errados:

A educação atual fornece conhecimentos sem ensinar o que é o conhecimento. Ela não se preocupa em conhecer o que é conhecer, ou seja, os dispositivos cognitivos, suas dificuldades, suas instabilidades, suas propensões ao erro, à ilusão. Isso porque, todo conhecimento implica risco de erros e de ilusões. De fato, hoje sabemos que muitas crenças do passado são erros e ilusões. [...] Quem nos garante que os conhecimentos que atualmente tomamos por verdades não estão errados? (Morin, 2013, p. 195).

De fato, o que o fragmento textual de Morin (2013) nos diz é que a busca pelo conhecimento está sujeita ao erro e as incertezas e mais, a formação e a educação que recebemos hoje, não nos prepara para o encontro com o inesperado, próprio de uma sociedade em movimento. Precisamos, portanto, refletir sobre a intencionalidade da informação transmitida, uma vez que ela está em constante metamorfose e se transformando em conhecimento.

Pensamos que um dos pilares para se pensar a formação docente é a compreensão de que ela está sempre em construção.

Por isso mesmo, mais que trabalhar com “fórmulas mágicas” na formação docente, seja trabalhar o processo cognitivo, inventivo, criativo e crítico, tanto dos educadores, quanto do sujeito aprendiz e nos enxergarmos enquanto seres incompletos, que somos. Como ressalta Silva (2018), o objetivo principal é definir uma direção para a formação de professores baseada em pressupostos de uma educação crítico-emancipadora, entendendo a realidade como pseudoconcreta, dialética e contraditória.

A autora chama a atenção para o fato de nenhuma proposta ser neutra; todas contêm aspectos positivos e negativos. Buscamos delinear um projeto de formação de professores que esteja a serviço de uma educação emancipadora, conforme Silva (2018), que enfatiza a necessidade de uma formação crítica e emancipadora, imersa no processo dialético e nas contradições de uma sociedade de classes.

Observe que a autora enfatiza a necessidade de uma formação crítico e emancipadora necessária à construção da autonomia do sujeito aprendiz. Ela também destaca que a realidade se dá imersa num processo dialético e encharcado num oceano de contradições próprio de uma sociedade de classes. Assim, a formação docente tem que levar em consideração o movimento da sociedade de classes e os interesses antagônicos nela embutidos.

Apresentação e análise do material: relato das práticas docentes

Antes de apresentarmos o primeiro relato de experiência, queremos salientar que entendemos toda prática formativa enquanto uma via de mão dupla. Não entendemos a formação *para* os professores, mas *com/pelos* professores, assim como Nóvoa (2019, p.7):

[...] aqueles que, como eu, acreditam no compromisso público com a educação e na *metamorfose da escola*, partem também de um diagnóstico crítico, mas para reforçar e valorizar as dimensões profissionais, seja na formação inicial e continuada, seja num exercício da docência que só se completa através de um trabalho coletivo como os outros professores.

Posto isto, o contexto do primeiro relato, ocorreu em 2013 por intermédio do programa RENAFOR – Rede Nacional de

Formação de Professores Inicial e Continuada/ Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, que à época visava fomentar a formação de professores nas redes da educação básica. O presente relato aconteceu na cidade de Iturama – com um grupo de professoras da rede municipal da Educação Básica (1º ao 5º ano). A formação foi dividida em dois momentos: primeiro a parte teórica (no período da manhã) e o segundo a parte prática (no período da tarde). Vale dizer que tais práticas ocorreram no Estado de Alagoas e no Estado de Minas Gerais, por um período de um ano.

Figura 1: Temática da Oficina



Fonte: arquivo dos autores (2013)

Elegemos o papel, utilizando da técnica *pop-up* enquanto protagonista da nossa formação por entendermos ser algo de fácil aquisição nas escolas. Mas, o que vem a ser a técnica que chamamos de *pop-up*?

Os mecanismos pop-ups são dispositivos versáteis que encontraram no livro um reduto promissor quanto a termos materiais, construtivos, culturais ou interativos. [...] O termo *pop-up* é versátil e utilizado em diversos contextos, mas é bastante recente sua adoção no campo editorial se compararmos aos primeiros registros do uso de engenharia de papel em livros (Melo, 2023, p.28-42).

Afinal, o que é possível fazer com papel, cola, tesoura e criatividade? Podemos afirmar que diversas coisas, duas delas serão apresentas a seguir:

A figura 2 representa, do lado esquerdo a professora ensinando uma das técnicas em paralelo, denominada por (Melo, 2023, p.38) de “experimentações com pop-ups básicos”, ou seja, para iniciantes, considerando que existem técnicas *pop-ups* com grau de dificuldades mais elevados. Do lado direito o resultado da criação realizada. Salientamos que as paralelas, conforme destacado na figura 2, devem ser pensadas e medidas de acordo com o que cada um quer enquanto trabalho final. Seja um tema livre ou com uma temática pré-estabelecida. No caso dessa experiência, em específico foi solicitado como resultado por meio dessa técnica, uma arte que representasse um dos temas transversais para a educação básica. A seguir, o resultado.

revista entreideias, Salvador, v. 1, n. 14, p. 174-190, jan./abril 2025 182

Percebam a riqueza de detalhes que a imagem em destaque nos proporciona. A partir de uma técnica simples, mas com criatividade, podemos conseguir resultados significativos. A professora, autora da arte em destaque, teve que pensar para dividir as paralelas na distância entre elas e a quantidade necessária para colocar nesse espaço tudo o que queria transmitir.

Em se tratando de ética, consciência ecológica e Educação no trânsito, podemos inferir que o resultado atendeu ao esperado. E no dia a dia? Como utilizar essa técnica na sala de aula com os educandos? A professora ou o professor, podem escolher um tema de sua disciplina, ensinar a técnica e solicitar aos educandos que desenvolvam uma atividade, proporcionando, inclusive, ao sujeito aprendiz a autonomia de criação para a sua própria aprendizagem.

Podemos notar que a atividade colocou em destaque diversas evidências de aprendizagem como medidas e figuras geométricas (matemática); espaços geográficos urbanos (Geografia); educação no trânsito e consciência ecológica (cidadania e meio ambiente). Atividades como essa nos permitem construir o diálogo interdisciplinar entre diversas áreas do campo de diferentes disciplinas, o que potencializa o processo de ensino-aprendizagem e possibilita diferentes diálogos entre educandos de diferentes disciplinas, rompendo, assim, com a rigidez e o engessamento do currículo formal.

O segundo relato ocorreu na Universidade Federal de Viçosa, na Semana do Fazendeiro, em 2017 por intermédio de um minicurso, intitulado: *Que Educação há nos Museus?* A formação foi direcionada tanto aos estudantes da UFV, quanto para a população externa. O período do minicurso teve a duração de quatro dias, distribuídos da seguinte forma: o primeiro dia dedicamos a apresentar e conversar sobre os fundamentos teóricos, o segundo e o terceiro dia foram destinados a visita técnica ao museu Ciências da Terra e ao Museu de Zoologia João Mojen. O quarto e último dia foi concluído com a prática formativa com animação com massa de modelar com a técnica *Stop Motion*. Bossler; Caldeira e Carvalho (2015, p.12) elaboraram um passo a passo sobre as etapas de oficinas de animação:

Quadro 1 – Demonstração das etapas para animação

Passo 1	Escolher a história
Passo 2	Confeccionar os bonecos e os cenários
Passo 3	Fotografar: luz, câmara, animação!
Passo 4	Edição

Fonte: Adaptado de Bossler; Caldeira e Carvalho (2015)

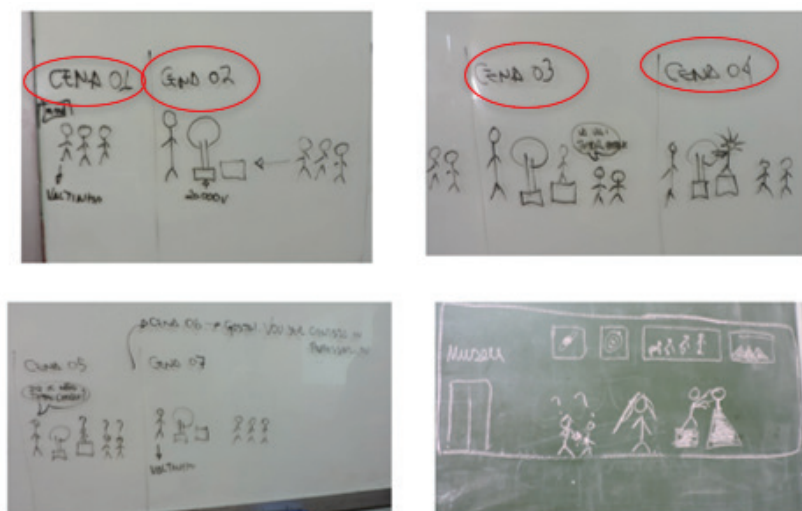
Todas as etapas evidenciadas no quadro 1 foram devidamente explicadas nos encontros formativos relatados. Ainda segundo Bossler, Caldeira e Carvalho (2015), as histórias devem ser curtas, criadas quadro a quadro e o cenário precisa ser resistente. Em relação a fotografia, essa é uma das etapas mais importantes, pois precisamos “imaginar a posição dos bonecos em cena”. (p.13) E, a última parte trata-se da edição. O programa de edição utilizado por nós foi o *Windows Movie Maker*. A seguir, demonstraremos a ocasião da atividade formativa por nós ofertada.

Figura 4: Momentos Formativos



Fonte: Arquivo dos autores (2017)

Figura 5: Criando histórias quadro a quadro



Fonte: arquivo dos autores (2017)

A figura 5 retrata a criação da história a partir da pergunta: *Que educação há nos Museus?* Podemos observar que a história foi criada quadro a quadro, conforme destacado em vermelho na figura 05: cena1, cena 2, cena 3, assim por diante. O título da animação escolhido pelos alunos foi: *É um tipo de Mágica? Não, É Ciência!* E, a história criada por eles foi a seguinte: Três crianças chegam ao museu de ciências. Elas vão até o gerador *Van de Graaff*¹, há um monitor em frente ao gerador. Valtinho curioso vai em direção ao gerador. Você vai tomar choque! Valtinho segue em frente, entretanto não toma choque. Seu cabelo levanta. Curiosos seus amigos param de conversar e olham espantados. Uma vez a história pronta, partimos para a criação do cenário, conforme demonstrado na figura 06.

1 O gerador de Van de Graaff funciona com base na eletrização por atrito. Como o cabelo é um bom condutor de energia, seu contato com o gerador faz com que os pelos fiquem eletrificados. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/fisica/gerador-van-graaff.htm>

Figura 6: Montando o cenário



Fonte: arquivo dos autores (2017)

Com o cenário pronto, o próximo passo é fotografar e mover os personagens.

Figura 7: Fotografando



Fonte: Arquivo dos autores (2017)

Figura 8: Parte das fotografias quadro a quadro



Fonte: Arquivo dos autores (2017)

Vale ressaltar que para essa animação foram tiradas 52 fotos e o vídeo teve uma duração de 1 minuto e 41 segundos.

(In) conclusões: Breve discussão dos resultados das experiências relatadas

As aprendizagens derivadas de experiências em diferentes espaços de educação são relevantes para o aprofundamento dos conteúdos trabalhados em sala de aula formal, pois essas vivências permitem que cada educando e educanda, de forma individual, enriqueça seu entendimento e troque experiências e vivências em equipe. Essas trocas permitem a tessitura de uma rede de saberes e conhecimentos compartilhados e construída coletivamente. Então, tais atividades, além da troca de conhecimentos, propiciam a inclusão educacional, onde cada participante pode compartilhar aspectos da vida escolar e fora dela.

Podemos verificar ainda nestas experiências empíricas coletivas a existência de inúmeros dados referentes a diferentes áreas do conhecimento, o que permite o diálogo de saberes de forma interdisciplinar, rompendo, dessa forma a formatação muitas vezes engessada do currículo formal, propiciando aos aprendizes

maior liberdade para o aprimoramento de todo seu potencial criativo e inventivo. Outra lição que também podemos extrair de tais atividades é a ruptura com a monotonia do cotidiano que muitas vezes se faz presente na sala de aula tradicional. Essas atividades nos permitem oferecer aos nossos educandos e educandas uma educação mais criativa, prazerosa, onde eles e elas possam desenvolver novas metodologias que proporcionem o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.

As duas experiências aqui abordadas demonstraram as evidências da aprendizagem no trabalho com figuras geométricas (matemática), na abordagem dos temas transversais como cidadania no respeito às leis de trânsito, nas questões relativas ao meio ambiente (experiência 01). Também ficam evidenciadas nas técnicas (*Stop Motion*) utilizadas na experiência 02 como a elaboração do roteiro (literatura), na construção dos personagens e cenários (educação artística), bem como na elaboração de seus figurinos, nas técnicas de fotografar e edição de vídeos, e na abordagem dos princípios da física, no caso da máquina de Van De Graff², que trata dos princípios da condutividade elétrica. Nesta atividade também se percebem aspectos relacionados à inclusão, quando os educandos inserem pessoas negras e deficientes visuais na experiência.

Por fim, quando percebemos o foco dos educandos nas atividades e o brilho em seus olhos ao verem o resultado alcançado é que percebemos nossas construções intelectuais e o salto qualitativo na aprendizagem. Nestes momentos é que percebemos nossa definição como educadores formadores, bem como percebemos os caminhos a serem trilhados para o entendimento de novas concepções metodológicas, com vistas ao fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem. Somente quando compreendemos a totalidade das atividades, bem como, a análise de seus resultados é que percebemos as dimensões exatas de nosso potencial enquanto professores formadores.

Agradecimentos

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), cuja bolsa de pesquisa proporcionou as possibilidades para participação neste evento. Informamos ainda que o presente trabalho foi realizado com o apoio da FAPEMIG (Universal APQ

2 Robert Jemison Van de Graff, foi um físico e engenheiro mecânico norte-americano, nascido em Tuscaloosa, Alabama, um dos inventores do acelerador eletrostático. Fonte: <https://brasilescola.uol.com.br/biografia/robert-jemison.htm>

00293-23) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Referências

BOSSLER, Ana Paula; CALDEIRA, Pedro; CARVALHO, Daniela Franco. *Aqui a gente faz assim! Animação vai à sala de aula*. Uberaba: UFTM, 2015. Edição bilingue. ISBN: 978-85-62599-54-5

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

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores* (RIFP), Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016

MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach*. Edições Progresso Lisboa- Moscovo. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em: 24 jun. 2024.

MELO, Hélder Pessoa de Moura. *Mudança de cena: o experimental e o sensível através de pop-ups sobre filmes pernambucanos*. Trabalho de Conclusão de Curso. UFPE, Recife, 2023

MORIN, Edgar. *A Via Para o Futuro da Humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. – 19 Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2019.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos Para a Elaboração de Relato de Experiência Como Conhecimento Científico. Dossiê Temático: Pesquisa em educação: abordagens em Portugal e Brasil. Revista: *Praxis Educacional*. 2021. Disponível em: http://educ.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060. Acesso em: 14 jun. 2024

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BQtyPZt/?format=pdf&lang=pt>, acesso em: 24 jun.2024

NÓVOA António. (com a colaboração de Yara Alvim) *Escolas e professores proteger, transformar, valorizar*. Salvador; SEC/IAT, 2022.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. *Epistemologia da Práxis na Formação de Professores: perspectiva crítico-emancipadora*. Campinas – SP. Mercado das Letras, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?* 11^a ed. São Paulo, Cortez. 2021

VYGOTSKY, Lev Seminovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11.ed. Trad. Maria de Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010.

Submetido em: 11 de dezembro de 2024
Aceito em: 28 de fevereiro de 2025