

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Experiências desde Brasil e Moçambique

Cláudio Pinto Nunes
Almeida Meque Gomundanhe
Alice Castigo Binda Freia
(Organizadores)





UESB
Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia

GOVERNO DO ESTADO
BAHIA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Reitor

Prof. Dr. Luiz Otávio de Magalhães

Vice-Reitor

Prof. Dr. Marcos Henrique Fernandes

CONSELHO EDITORIAL DO PPGed

Prof. Dr. Alfrâncio Ferreira Dias – UFS
Profª Drª Amoné Inácia Alves – UFG
Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço – UFES
Prof. Dr. Edmilson Menezes Santos – UFS
Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza – UNEB
Profª Drª Fabiane Maia Garcia – UFAM
Profª Drª Lia Machado Fiuza Fialho – UECE
Profª Drª Maria Lília Imbiriba Sousa Colares – UFOPA
Profª Drª Maria Raquel Caetano – IFSul
Profª Drª Olívia Moraes de Medeiros Neta – UFRN
Prof. Dr. Wender Falcão – UFCAT

COMITÊ EDITORIAL

Presidente

Profª Drª Gleide Magali Lemos Pinheiro (PROEX)

Representantes dos Departamentos/Áreas de Conhecimento

Profª Drª Adriana Dias Cardoso (DFZ)
Profª Drª Alba Benemerita Alves Vilela (DS II)
Profª Drª Delza Rodrigues de Carvalho (DCSA)
Prof. Dr. Cezar Augusto Casotti (DS I)
Prof. Dr. Flávio Antônio Fernandes Reis (DELL)
Prof. Dr. José Antônio Gonçalves dos Santos (DCSA)
Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida (DH)
Prof. Dr. Luciano Brito Rodrigues (DTRA)

Representantes da Edições UESB

Esp. Cássio Marcílio Matos Santos (Diretor)
Esp. Yuri Chaves Souza Lima (Editor)
Dr. Natalino Perovano Filho (Portal de Periódicos)

PRODUÇÃO EDITORIAL

CriArtes

Capa e Diagramação/Editoração Eletrônica
Fonte de Imagem de padrão Africano
<https://br.pinterest.com/pin/627759635585384805/>

Revisão de linguagem e Normalização Técnica: de responsabilidade dos autores

EGBA
GESTÃO DA INFORMAÇÃO
GOVERNO DO ESTADO

Impressão e acabamento: Empresa Gráfica da Bahia
Tipologia: Garamond 11/15/papel Offset 90g
Em: dezembro de 2023

Cláudio Pinto Nunes
Almeida Meque Gomundanhe
Alice Castigo Binda Freia
(Organizadores)

**Avaliação Educacional, Currículo e
Formação de Professores Experiências
desde Brasil e Moçambique**



Vitória da Conquista – Bahia
2023

Copyright © 2023 by Organizadores
Todos os direitos desta edição são reservados a Edições UESB.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte,
constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

A964

Avaliação educacional, currículo e formação de professores:
experiências desde Brasil e Moçambique. / (Orgs.) Claudio Pinto
Nunes, Almeida Meque Gomundanhe, Alice Castigo Binda Freia.- -
Vitória da Conquista – Ba: Edições UESB, 2023.

303p.

ISBN 978-65-87106-69-4

Livro selecionado conforme Edital UESB N° 102/2022.

I. Formação docente. 2. Currículo. 3. Instrumento de avaliação -Ensino
- Aprendizagem. 4. Educação - Brasil - Moçambique. I. Nunes, Claudio
Pinto. II. Gomundanhe, Almeida Meque. III. Freia, Alice Castigo Binda.

CDD: 370.71

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
Biblioteca Universitária Professor Antonio de Moura Pereira
UESB – Campus de Vitória da Conquista

Editora filiada à:



Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone: 77 3424-8716
Estrada do Bem-Querer, s/n – Módulo da Biblioteca, 1º andar
45031-900 – Vitória da Conquista – Bahia
www2.uesb.br/editora – E-mail: edicoesuesb@uesb.edu.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Claudio Pinto Nunes; Almeida Meque Gomundanbe;
Alice Castigo Binda Freia.....7

CAPÍTULO 1: INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE AS SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Inocência M. Ruth Amisse; Noémia A. A. Manuel Momade;
Agostinho Rosário Teimoso; Almeida Meque Gomundanbe.....15

CAPÍTULO 2: A AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO PANDÊMICO DA 19

Matheus Luamm Santos Formiga Bispo; Veleida Anabí Cápua da Silva Charlot;
Eanes dos Santos Correia.....29

CAPÍTULO 3: AGRO-PECUÁRIA COMO DISCIPLINA PROFISSIONALIZANTE: REFLECTINDO SOBRE AS INOVAÇÕES

Matens Lourenço André; Alice Castigo Binda Freia; Manuel Luís.....47

CAPÍTULO 4: O LIVRO ESCOLAR DE HISTÓRIA E AS COMPETÊNCIAS PARA A VIDA

Alexandre Armando; José Marcelo Ánica; Alice C. Binda Freia.....65

CAPÍTULO 5: DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO LOCAL NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DO DISTRITO DE MANDIMBA

Agostinho Rosário Teimoso; Arlindo Pichesse Naciaia;
Alice Castigo Binda Freia.....81

**CAPÍTULO 6: ANÁLISE DO SUBSISTEMA DO ENSINO
BÁSICO EM MOÇAMBIQUE**

*Almeida Chicova; Rodrigues Balbino; Dércio dos Santos Teresa Abreu;
Almeida Meque Gomundanbe.....*107

**CAPÍTULO 7: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS TIC:
UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

*Carlos Alberto de Vasconcelos; Jose Batista de Souza.....*127

**CAPÍTULO 8: PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA
COMO CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

*Rogério Gusmão; Denise Aparecida Brito Barreto;
Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares.....*157

**CAPÍTULO 9: A FORMAÇÃO DOCENTE COMO UM
ASCENDENTE CAMPO DE INVESTIGAÇÃO NAS
PESQUISAS EM EDUCAÇÃO**

*Willian Lima Santos; Anne Alilma Silva Souza Ferrete;
Rosana Maria Santos Torres Marcondes.....*175

**CAPÍTULO 10: FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E
EXPERIÊNCIAS NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO
SUDOESTE BAIANO**

*Daniela Oliveira Vidal da Silva; Cláudio Pinto Nunes.....*203

**CAPÍTULO 11: O DIREITO A EDUCAÇÃO NO BRASIL E A
POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA
PERSPECTIVA DO PROGRAMA FORMACAMPO NA BAHIA**

*Antoniclebio Cavalcante Eça; Arlete Ramos dos Santos.....*229

**CAPÍTULO 12: A FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTÁGIO
E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES PRÁTICO-POIÉTICOS**

*Elson de Souza Lemos; Lúcia Gracia Ferreira.....*271

SOBRE OS AUTORES A AS AUTORAS.....295

APRESENTAÇÃO

A publicação do livro intitulado “Avaliação Educacional, Currículo e Formação de Professores: Experiências desde Brasil e Moçambique”, Claudio Pinto Nunes, Almeida Meque Gomundanhe e Alice Castigo Binda Freia, é mais um fruto de um conjunto de ações coletivas que têm sido realizadas em parceria entre pesquisadores brasileiros e moçambicanos. Mais especificamente, este livro reafirma a parceria científica entre pesquisadores da Universidade Rovuma (UniRovuma), Extensão de Niassa, em Moçambique; da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no Brasil; e da Universidade Federal de Sergipe (UFS), também no Brasil.

Nessa mesma perspectiva, este livro integra uma série de outras ações que têm sido desenvolvidas, envolvendo as referidas universidades, as quais têm sido publicizadas em outras formas de divulgação científica, a exemplo de artigos em periódicos, comunicações em eventos científicos e a realização de palestras em que se registra a participação de docentes das instituições, notadamente os docentes organizadores do presente livro.

O objetivo do livro é, nesse sentido, disponibilizar à comunidade científica, acadêmica e social algumas das pesquisas já desenvolvidas, sobretudo no âmbito do Curso de Mestrado em Avaliação Educacional, da UniRovuma, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB

e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS. Assim, é possível afirmar que a tônica deste livro recai sobre o esforço em socializar pesquisas realizadas no âmbito da pós-graduação.

A obra está composta por doze capítulos. O capítulo um intitulado “Instrumentos de avaliação: uma análise sobre as suas implicações no processo de ensino e aprendizagem” é de autoria de Inocência M. Ruth Amisse, Noémia A. A. Manuel Momade, Agostinho Rosário Teimoso e Almeida Meque Gomundanbe. O texto tem como objetivo analisar as implicações dos instrumentos de avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Metodologicamente, foi utilizada a pesquisa qualitativa suportada pela pesquisa bibliográfica. O processo de recolha de dados foi realizado por meio da técnica de entrevista semiestruturada dirigida a cinco professores de uma das escolas primárias da cidade de Lichinga. Para análise de dados, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo e triangulação de dados. Os resultados do estudo concluíram que os instrumentos de avaliação têm um grande impacto no processo de ensino e aprendizagem, porém, para a sua utilização devem ser minuciosamente escolhidos e selecionados tendo em conta os objectivos a alcançar, o tipo de aluno como também a componente diagnóstica e formativa.

O capítulo dois tem como título “A avaliação de aprendizagem na educação básica no contexto pandêmico da Covid-19” e é de autoria de Matheus Luamm Santos Formiga Bispo, Veleida Anahí Cápua da Silva Charlot e Eanes dos Santos Correia. O estudo investigou a realidade da educação básica com o foco na avaliação e na equidade em tempos de pandemia da covid-19. O texto traz referências bibliográficas de autores e pesquisadores na área educacional, como: Libâneo (1990), Luckesi (1994) e Hoffmann (2005), como também propostas de documentos normativos da educação brasileira. Também aborda e analisa a avaliação e a equidade na educação básica como desafio e trabalho dos professores, papel da escola, família e governo. Diante dos dados destacamos que o cenário atual da educação brasileira está abaixo do esperado, pois o país precisa avançar muito na democratização do ensino e ampliar os investimentos em educação e tecnologia.

O capítulo três é de autoria de Mateus Lourenço André, Alice Castigo Binda Freia e Manuel Luís e tem como título “Agro-pecuária como disciplina profissionalizante: reflectindo sobre as inovações”. O capítulo apresenta uma análise das inovações curriculares do ensino secundário geral em Moçambique, em vigor desde novembro de 2007. Uma das inovações introduzidas diz respeito ao carácter profissionalizante do currículo que tem a ver com o desenvolvimento de competências práticas e úteis para a vida laboral. Nesse contexto, a disciplina de Agro-pecuária foi uma das eleitas, pelo plano curricular do ensino secundário geral, com o intuito de desenvolver competências práticas dos alunos, o que permite questionar, se a forma como as competências e as sugestões metodológicas descritas no programa de ensino desta disciplina Agro-Pecuária induzem os alunos à prática. Pretende-se assim, analisar a Agro-Pecuária como disciplina profissionalizante. Para o alcance desse objetivo optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental, assente numa abordagem qualitativa. Os resultados mostram que há ainda um longo caminho a percorrer para que a Agro-Pecuária tenha um carácter profissionalizante, na escola.

O capítulo quatro se intitula “O livro escolar de história e as competências para a vida” e tem como autores Alexandre Armando, José Marcelo Ánica e Alice C. Binda Freia. O texto destaca que as competências para a vida são fundamentais para a formação de estudantes com capacidade de saber fazer, participando de forma activa e criativamente no desenvolvimento das suas comunidades, resolvendo e solucionando problemas práticos, aplicando os conhecimentos adquiridos na escola na vida real. Ciente desse desafio, o Governo da República de Moçambique introduziu em 2007, uma nova abordagem em termos paradigmáticos, dando uma viragem para um ensino baseado em competências no Ensino Secundário Geral. Esta abordagem de desenvolvimento de competências encontra-se integrada em todas disciplinas curriculares, incluindo a disciplina de História, um cenário antes visto para um homem com uma visão patriótica e com sentimento de pertença na reconstrução nacional.

Objectiva-se com este estudo analisar as competências para a vida da disciplina de História no Ensino Secundário Geral, em Moçambique. Metodologicamente, o estudo tem um cunho qualitativo, tendo-se optado pelas técnicas de análise documental e bibliográfica. A partir do estudo, concluiu-se que no desenvolvimento de competências para a vida na disciplina de História ainda constitui um desafio.

O quinto capítulo, “Desafios na implementação do currículo local nas escolas primárias do distrito de Mandimba”, é de autoria de Agostinho Rosário Teimoso, Arlindo Pichesse Naciaia e Alice Castigo Binda Freia. O estudo visa analisar a implementação do currículo local nas escolas primárias. Para isso, optou-se por um estudo qualitativo. Para a colecta de dados recorremos a técnica de entrevista a seis professores, dois pais e encarregados de educação e dois gestores escolares (1 Director e 1 Director Adjunto) de duas escolas primárias do distrito de Mandimba. Os resultados revelam que o currículo local não é implementado nas instituições de ensino devido à várias dificuldades tais como: fraco interesse nos conteúdos locais, fraca colaboração entre a escola e os pais e encarregados de educação na definição dos conteúdos e a fraca preparação dos principais intervenientes do ensino sobre o currículo local.

O capítulo seis tem como título “Análise do subsistema do ensino básico em Moçambique” e é assinado por Almeida Chicova, Rodrigues Balbino, Dércio dos Santos Teresa Abreu e Almeida Meque Gumundanbe. O capítulo faz uma reflexão qualitativa a respeito do subsistema do Ensino Básico em Moçambique. Se assumimos a educação como um direito de todos moçambicanos, com intuito de transmitir não só o conhecimento, mas sobretudo valores, então, urge a necessidade de reflectirmos sobre quais valores a educação moçambicana deve responder; ou por outra, qual é o estatuto do saber moçambicano? As respostas destas inquietações poder-se-ão encontrar a partir da reflexão feita em volta do currículo do ensino básico moçambicano, o qual constitui objecto de estudo. O objectivo deste estudo é encontrar pontos fortes e fracos do currículo do ensino básico moçambicano, a partir das políticas educativas e práticas

pedagógicas para percebermos o que há, por detrás das constantes mudanças dos currículos, de maneira particular, do ensino básico em Moçambique. Para este artigo, foi usado o método explicativo, cuja técnica na recolha de dados foi a consulta bibliográfica e entrevista. Como resultado do estudo ficou claro que existe falta de entrosamento entre os objectivos traçados e a sua implementação, no que diz respeito à formação de professores com uma preparação capaz de responder às exigências de educação do século XXI.

No capítulo sete, sob a autoria de Carlos Alberto de Vasconcelos e Jose Batista de Souza, Apresenta um debate sobre a “Formação de professores e as TIC: uma experiência no ensino superior”. O trabalho apresenta uma experiência significativa no contexto formativo de uma turma de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Teve como objetivo apresentar as concepções prévias dos académicos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação na formação e na prática docente e sua importância para a constituição de um profissional mais crítico em relação à utilização de diferentes tecnologias no cotidiano. Buscamos desenvolver um olhar qualitativo sobre esta experiência, a partir de um instrumento de geração de dados denominado *Sondagem Inicial*. Para o tratamento dos dados, fizemos uso da Análise de Conteúdo, do referencial teórico da pesquisa e de outros referenciais correlatos. A análise apontou que o conhecimento prévio dos estudantes acerca das TIC na formação docente foi bastante significativo, o que contribuiu para o sucesso dos trabalhos desenvolvidos no contexto formativo em voga.

O oitavo capítulo tem como título “A pesquisa-formação na cibercultura como caminho para a formação docente” e é escrito por Rogério Gusmão, Denise Aparecida Brito Barreto e Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares. O texto ressalta que a revolução da cibercultura tem provocado uma transformação radical na nossa forma de interagir, criar e disseminar informações. Essa metamorfose deu origem a padrões comunicacionais inéditos e, conseqüentemente, revolucionou substancialmente os métodos de ensino e aprendizagem, especialmente

no que diz respeito à formação de professores. Neste contexto, o presente artigo tem o objetivo de analisar as contribuições da pesquisa formação na cibercultura como modalidade de investigação que intenciona maximizar, por meio da formação, processos de construção de novos saberes através de dispositivos impulsionadores da reflexão e da autoanálise. Para tal, optou-se por uma revisão de literatura que abarcou relevantes autores que discutem o tema e suas nuances. Os resultados apontaram que a pesquisa-formação é destacada como uma maneira de envolver os professores como pesquisadores ativos, capazes de aprender enquanto ensinam e ensinar enquanto aprendem. A valorização das suas próprias experiências como alunos e os caminhos até a docência viabilizam a reflexão e a melhoria das práticas educacionais.

Willian Lima Santos, Anne Alilma Silva Souza Ferrete e Rosana Maria Santos Torres Marcondes são os autores do capítulo nove, cujo título é “A formação docente como um ascendente campo de investigação nas pesquisas em educação”. O estudo teve como objetivo mapear a produção científica sobre formação docente na Revista *Tempos e Espaços em Educação*, periódico vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS), dentro do recorte temporal dos últimos 10 anos (2013-2022). Trata-se de um levantamento do tipo estado do conhecimento, visando à identificação, aos registros e à análise qualitativa dos dados, por meio da leitura flutuante dos títulos, dos resumos e das palavras-chave.

O capítulo dez, “Formação docente no Brasil e experiências no território de identidade do Sudoeste Baiano”, de responsabilidade de Daniela Oliveira Vidal da Silva e Cláudio Pinto Nunes, apresenta um estudo que busca analisar a categoria formação enquanto um dos critérios para a valorização docente e que é subdividida em inicial e continuada. A análise será realizada a partir do instituído nas legislações brasileiras e nos Planos de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR's) que são utilizados para garantir direitos e criar estratégias para a valorização docente e do que é praticado a partir da percepção dos colaboradores

da pesquisa. O estudo é, então, fruto de uma pesquisa de mestrado, que aqui se apresenta a partir de um recorte sobre a formação docente enquanto elemento para a valorização de professores no Território de Identidade do Sudoeste Baiano (TISOBA) considerando o conceito de valorização adotado pela Confederação Nacional de Educação – CONAE 2018 (BRASIL, 2017), enquanto formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho e saúde.

O capítulo onze, penúltimo do livro, é intitulado “O direito a educação no Brasil e a política de formação de educadores na perspectiva do programa FORMACAMPO na Bahia”, e é de autoria de Antoniclebio Cavalcante Eça e Arlete Ramos dos Santos. O texto tem como objetivo discutir a política de formação inicial e continuada para professores no Brasil, e também, na Bahia, a partir do programa de extensão Formação Continuada de Educadores do Campo – Formacampo, implementado como ação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). O texto é resultado de uma revisão bibliográfica, e de dados coletados por meio de análise documental e questionário de perguntas abertas e fechadas aplicado aos educadores que são cursistas do Programa Formacampo. Os resultados demonstraram que o direito à educação pública está expresso nos documentos legais, mas, nem sempre, tem sido garantido de forma efetiva. No que se refere à formação docente, desde a Constituição Federal de 1988, têm surgido vários documentos legais que garantem a sua efetivação, mas, no que se refere à formação para professores do campo, a legislação se destaca avanços significativos a partir de 2002, pois nos últimos vinte anos surgiram programas nacionais que garantem os direitos educativos dos camponeses, e neles se incluem a perspectiva de uma formação docente específica, a exemplo do Pronera, Procampo e Pronacampo.

Para finalizar o livro, o capítulo doze se intitula “A formação docente no estágio e a construção dos saberes *prático-poéticos*” e é de autoria de Elson de Souza Lemos e Lúcia Gracia Ferreira. O texto consiste num estudo de intenso diálogo com o ordinário das vivências de Estágio,

que buscou perscrutar estudantes da Licenciatura em Pedagogia que realizaram Estágio Curricular em Instituições Educação Básica (IEB), e seus professores orientadores dialogando com as vozes e reflexões teóricas, que permitiram cartografar os múltiplos saberes e práticas docentes, manifestos em diversos *espaçotempos*, tendo em vista desvelar o saber fazer de estagiários(as) do curso de Pedagogia no aprendizado da docência.

A expectativa é que este livro possa ser útil para quem deseja conhecer as discussões sobre os temas em pauta nos diferentes capítulos que compõem a obra e que possa inspirar em seus leitores o desejo de aprofundar nos estudos.

*Claudio Pinto Nunes
Almeida Meque Gomundanbe
Alice Castigo Binda Freia
(Organizadores)*

Capítulo 1

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE AS SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

*Inocência M. Ruth Amisse
Noémia A. A. Manuel Momade
Agostinho Rosário Teimoso
Almeida Meque Gomundanbe*

Introdução

A aprendizagem é um processo complexo que implica a aplicação de estratégias eficientes durante as aulas. No campo pedagógico e escolar a avaliação desempenha um papel preponderando na aprendizagem. Os instrumentos de avaliação precisam ser minuciosamente selecionados para que os resultados da avaliação reflitam os saberes transmitidos e assimilados pelos principais intervenientes do ensino (professor e aluno), pese embora a avaliação seja aplicada de forma recorrente a nível das escolas.

De acordo com Rampazzo e Jesus (2011, p. 5), “o professor necessita compreender a avaliação como parte do processo educativo. Isso

implica em avançar no sentido de analisar suas finalidades ou funções. O professor necessita compreender para que avaliar”. Este é pressuposto que a avaliação vai transmitido ao professor e ao aluno que é necessário a utilização dos instrumentos de avaliação. Os instrumentos de avaliação vão servir de auxílio e meio para que o professor tenha ideia do percurso do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, que caminhos o professor e o aluno esta trilhando.

A avaliação ajuda a demonstrar se os objetivos de ensino foram atingidos num determinado ponto de percurso e também as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, a avaliação procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático (Sant’anna, 1998, citado em Nogueira; Nogueira, 2002), e neste processo os instrumentos de avaliação exerce um papel fundamental.

Partindo desse pressuposto, avaliação não consiste em só avaliar o aluno, mas o contexto escolar na sua totalidade, permitindo fazer um diagnóstico para sanar as dificuldades do processo de aprendizagem, no sentido teórico e prático, assim, entendemos que o foco principal dessa ferramenta é a de contribuir para a qualidade do ensino. Entretanto, para que o professor possa identificar dificuldades na aprendizagem é preciso o uso dos instrumentos de avaliação que serão utilizados para colecta de informações no aluno.

Assim esta pesquisa tem como pretende analisar as implicações dos instrumentos de avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Em termos específicos procuramos: a) Descrever o contributo das avaliações no processo de ensino e aprendizagem; b) Descrever as funções da avaliação; c) identificar as estratégias do uso dos instrumentos de avaliação de como forma de melhoria; e d) identificar os instrumentos de avaliação mais usados no processo de ensino e aprendizagem.

Para o alcance dos objetivos definidos foi utilizado recorreu-se a pesquisa qualitativa suportada pela pesquisa bibliográfica. Para o processo

de recolha de dados foi utilizada a técnica de questionário aplicado a cinco professores de uma das escolas primárias da cidade de Lichinga, na provincial do Niassa em Moçambique.

1. QUADRO TEÓRICO

1.1. Avaliação da aprendizagem

Para melhor compreensão da nossa discussão, julgamos pertinente trazer alguns elementos do conceito de avaliação. Importa salientar que existem várias definições deste conceito e devido a sua complexidade existem vários entendimentos e explicações sobre esta temática. Entretanto a avaliação da aprendizagem deve manter uma relação com os instrumentos por se considerar que são estes que servem de ferramenta para a operacionalização da avaliação.

De acordo com Sant’Anna (1995, p. 31-32), a avaliação é “um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático”. E estas mudanças de comportamento podem ser manifestadas a luz dos resultados que o aluno obtém quando são utilizados os instrumentos de avaliação.

Já Nova (1997, p. 17) diz que a “avaliação da aprendizagem dos alunos, deve incidir sobre a consecução dos objectivos gerais curriculares do respetivo grau de ensino e dos objectivos específicos de cada disciplina ou área disciplinar”.

Avaliação é assim, um processo que deve servir aos alunos como um instrumento de diagnóstico de sua própria situação, permitindo-lhes constatar o que já aprenderam e o que lhes falta aprender, bem como as dificuldades que tiverem para a apropriação deste ou daquele conteúdo. Para o professor a avaliação também é importante, uma vez que os resultados obtidos pelos alunos poderão subsidiá-lo quanto à reflexão que ele precisa fazer constantemente sobre sua prática, no sentido de verificar

a eficácia ou as falhas de seu desempenho. A partir desses resultados, o professor tem a possibilidade de melhorar sua acção pedagógica e, conseqüentemente, o nível de aprendizagem dos alunos.

Barbosa e Martins (2011) defendem que a avaliação é um processo que se apresenta diretamente ligado à intencionalidade do ensino, ou seja, dos objectivos previstos nos diversos níveis escolares, além de acompanhar o grau de alcance do aluno em relação a esses objectivos. No seu entender, esta precisa ser concebida como *feedback* para que o professor possa redimensionar sua prática pedagógica, propiciando assim, a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Aspecto também defendido por Sousa (1994), que na sua visão a avaliação da aprendizagem configura-se numa

Prática valiosa, reconhecidamente educativa, quando utilizada com o propósito de compreender o processo de aprendizagem que o aluno está percorrendo em um dado curso. Acresce ainda que, nesse sentido, o desempenho do professor e outros recursos devem ser transformados para favorecer o cumprimento dos objectivos previstos e assumidos pela escola (p. 22).

Na mesma senda, Sobrinho (2003) ensina que a avaliação é compreendida como uma prática social, orientada principalmente para produzir questionamentos e compreender os efeitos pedagógicos, políticos, sociais, económicos do processo educativo. Deve ser uma avaliação capaz de compreender a situação do aluno e também observar seu desempenho para fornecer-lhe indicações esclarecedoras.

1.2. Instrumentos de avaliação

Para a operacionalização da avaliação da aprendizagem são utilizados os instrumentos de avaliação. Estes instrumentos fazem com tanto o professor como o aluno sejam informados do decurso do processo de ensino e aprendizagem. Assim, “os instrumentos de avaliação possibilitam o acompanhamento da aprendizagem do aluno, visto que

expressam o que o aluno aprendeu, deixou de aprender ou ainda precisa aprender” (Rampazzo; Jesus, 2011, p. 7). Entretanto, para que o aluno e o professor tenham domínio do nível e dos resultados da aprendizagem, são utilizados instrumentos como testes escritos, avaliação de cadernos, actividades de casa e outros.

Considerando que os instrumentos de avaliação sejam importantes no controlo da aprendizagem, “a sua escolha e utilização precisam ser refletidos quanto a sua elaboração, adequação aos objectivos, conteúdos e metodologias, aplicabilidade, correção e devolução dos resultados” (Rampazzo; Jesus, 2011, p. 7). Com isso percebemos que para a seleção dos instrumentos a serem usados na avaliação da aprendizagem do aluno, carece do professor, domínio, cuidado e atenção na sua escolha.

Para Ferreira (2007, p. 128), “com a utilização de instrumentos diversificados é possível ver os alunos sob diversos ângulos e compreender a complexidade da aprendizagem, na individualidade de cada aluno. Consequentemente também é possível delinear uma intervenção mais adequada face ao percurso de aprendizagem”. Por que, compreendemos os instrumentos, em primeira instância são usados em função da natureza das aulas dadas e dos conteúdos que se pretendem avaliar, e em segundo plano, depende muito da natureza do aluno a avaliar. Por esta razão que, Vasconcellos (2003, cit. em Rampazzo, 2011, p. 7), chama atenção ao professor que é fundamental, “verificar se são essenciais, reflexivos, abrangentes, contextualizados, claros e compatíveis com o trabalho realizado ao aluno”. Deste modo teremos em nossa posse instrumentos que nos ajudem a “[...] dialogar com o aprendente enquanto este efectua a sua aprendizagem” (Hadji, 1994, p. 168), e os resultados da aprendizagem e consequentemente dos resultados são melhores.

Fazendo uma análise dos instrumentos mais utilizados, o Regulamento de avaliação, (Moçambique, 2021, p. 9), destaca que “a avaliação apoia-se nos seguintes instrumentos: Trabalho para casa; Testes; Questionário; Exames; Fichas de exercícios; e Caderno do aluno”. E este regulamento vai mais a fundo referindo que “a seleção dos instrumentos de avaliação depende da classe, disciplina, faixa etária dos alunos, das

condições e local de aprendizagem” (PCEP, 2020, p. 34), sendo pertinente o papel do professor neste processo de escolha e seleção.

De acordo com IIE (1992, p. 17, cit. em Gomundanhe, 2020, p. 63), “diversificar os instrumentos de avaliação significa adaptá-los às diversas situações de ensino e a cada aluno em particular. Assim, não se trata de utilizar exclusivamente testes de papel e lápis, mas todos os instrumentos necessários, dos registos de incidentes críticos das listas de verificação às grelhas de observação e aos questionários”, pois acredita-se que só deste modo, as avaliações são sendo realizadas com o maior cuidado e atenção que se pretende oferecer a cada aluno dentro da sala de aulas. Assim, Luckesi (1999), os instrumentos de avaliação que não obedecem os princípios anteriormente citados, impedem que a escola identifique o próprio desempenho e o país revele com precisão quais estão sendo os efectivos resultados escolares decorrentes de suas próprias políticas públicas. Esses prejuízos reflectem em todos intervenientes do sistema do ensino (os docentes, as escolas, os pais, sistema de ensino, sociedade (Gomundanhe, 2020, p. 67), pois, os impactos da utilização não coerente dos instrumentos de avaliação são reflectidos em toda a comunidade escolar.

2. METODOLOGIA

Para atingir os objetivos definidos, optamos por uma abordagem qualitativa, por se considerar que ela permite compreender os o contributo dos instrumentos de avaliação no processo de ensino e aprendizagem e por sua vez ajudam a obter uma visão holística da realidade (ou problema) a investigar [...]” (Amado, 2017, p. 43). Para dar mais auxilia esta pesquisa recorreremos ao estudo bibliográfico, baseada em materiais de versam sobre o nosso objeto de estudo e foi fundamental para a construção do quadro teórico e na discussão dos resultados da pesquisa.

Para a recolha de dados foram utilizadas as técnicas de entrevista estruturada. Esta técnica foi constituída por perguntas abertas previamente definidas e foi aplicada a cinco professores dos de uma das escolas primárias da cidade de Lichinga (Diehl; Tatim, 2004). O tratamento de

dados foi feito com base na técnica de análise de conteúdo. Esta técnica ajudou na interpretação dos dados obtidos através da entrevista aos professores e alunos (Guerra, 2006).

Para garantir a preservação da identidade dos participantes, optamos por codificar os nomes dos entrevistados. Assim para os professores usamos a letra “P” seguida de número (P1, P1... P5).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise e discussão dos resultados foi baseada nos seguintes pontos: a) contribuições da avaliação para o processo de ensino e aprendizagem; b) instrumentos de avaliação mais usados no processo de ensino e aprendizagem; c) funções da avaliação no processo de ensino e aprendizagem; e d) estratégias do uso dos instrumentos de como forma de melhoria do processo de ensino e avaliação.

3.1. Contribuições da avaliação para o processo de ensino e aprendizagem

Aos professores quando questionados sobre as contribuições da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, responderam nos seguintes termos:

Quadro 1: influência dos instrumentos de avaliação na aprendizagem do aluno

Código	Respostas
P1, P2, P4	Porque é onde o professor avalia e controlar o nível de conhecimento, expressões e competências que cada aluno apresenta e a forma como estes assimilam tais conhecimentos
P3	Tem grande influência pois, se caso o professor não avaliar adequadamente o aluno ira persuadir, pois este perderá interesse na disciplina e gosto de aprender, uma vez que o professor não considera os seus pontos de vista.
P5	Permite o professor verificar quais são as melhores metodologias. O que esta ser bem executado e o que tem que mudar.

Fonte: Autores, 2023

Os depoimentos dos entrevistados mostram com clareza o papel e a relevância que a avaliação tem no processo de ensino e aprendizagem. Em termos gerais, os professores tem a avaliação como um meio de controlo e de medição do nível de conhecimento transmitido ao aluno bem como o nível de assimilação por parte dos alunos como refere Barbosa e Martins (2011), segundo a qual a avaliação visa acompanhar o grau de alcance do aluno em relação a esses objectivos. Além, desta função, a avaliação para os professores, é um meio para aferir se as metodologias aplicadas ao ensino ajuda a aproximar o aluno a aprendizagem, e isto segundo os professores pode ser medido através da avaliação das metodologias de ensino.

Entretanto para que o professor possa alcançar os resultados previstos, Sant’Anna (1995, pp. 31-32), recomenda para que a avaliação seja “um processo que procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático”, porque deste modo, por meio da avaliação é possível criar um ambiente favorável de aprendizagem.

3.2. Funções da avaliação no processo de ensino e aprendizagem

Este ponto teve como principal objectivo entender dos entrevistados qual é a principal função das avaliações? Deste modo obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 2: funções da avaliação

Código	Resposta
P1 e P4	Medir o nível de conhecimento aprendido durante uma dada lição, fim do trimestre, unidade temática ou ano lectivo.
P2	Diagnosticar, controlar e valorar o nível de aprendizagem dos alunos.
P3	Detectar os erros dos alunos para depois ajuda-los a solucionar estes.
P5	Saber se as metodologias estão a ser boas e se estão de facto a fazer os alunos ganharem conhecimentos.

Fonte: autores, 2023

Os dados mostram que os professores reconhecem a função da avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Para os entrevistados, como forma de verificar se o aluno aprendeu ou não é fundamental submeter os alunos a um processo avaliativo. Para tal, os professores P3 e P4, destacam que a avaliação, serve de diagnóstico, de controlo do nível de aprendizagem, assim como detecta problemas e erros que os alunos vão apresentando durante o ensino. É neste contexto que Sant’Anna (1995, p. 31-32), olha para a avaliação como “um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático”, mas para que seja possível garantir uma alteração no comportamento de aprendizagem do aluno, a avaliação deve ter uma função diagnóstica e de forma simultânea, formativa. E assim, o uso dos instrumentos de avaliação vai ser em consonância com o objectivo que se procura alcançar, pois, cada instrumento tem a sua variável no processo de ensino e aprendizagem.

Através dos dados colhidos, pode-se verificar que existe uma relação clara entre a avaliação e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Através deste instrumento o professor e os alunos se conhecem melhor e desenvolvem metodologias e estratégias adequadas para cada situação específica.

A avaliação tem de adequar-se à natureza da aprendizagem, levando em conta não só os resultados das tarefas realizadas, o produto, mas também o que ocorreu no caminho, o processo. É uma espécie de mapeamento que vai identificando as conquistas e os problemas dos alunos em seu desenvolvimento. Após isso, professor e aluno, juntos, devem reflectir sobre os erros que ocorreram, transformando esse momento em uma situação de aprendizagem, para que todos possam concluir: acertamos, erramos, aprendemos, assumimos riscos, alcançamos objectivos (Gaspar, 2008).

Entendemos que as práticas avaliativas são muito importantes nesse processo, pois possibilitam, na prática, um ensino que promova a aprendizagem nas mais variadas situações, dentro e fora da sala de aula. As práticas avaliativas devem assumir um carácter diagnóstico processual e contínuo.

3.3. Instrumentos de avaliação mais usados no processo de ensino e aprendizagem

Procurando saber os instrumentos de avaliação mais usados durante as aulas, os professores identificaram os seguintes:

Quadro 3: instrumentos de avaliação usados no processo de ensino e aprendizagem

Código	Resposta
P1	Trabalhos Para Casa (TPC), exercícios, AP trimestral, ACS.
P2	Testes, trabalhos, tarefas de casa, resenhas, textos, exercícios de aplicação, pesquisas, trabalhos em grupo, apresentação oral, expressão corporal e outros.
P3	Prova, relatórios, portefólios.
P4	Avaliação de caderno, receita de cozinha, testes escritos, limpeza colectiva e individual.
P5	Testes, trabalhos de casa, pesquisas, trabalhos em grupo e apresentação.

Fonte: autores, 2013

Pelos depoimentos acima, podemos notar que os professores têm conhecimento dos vários instrumentos de avaliação que devem ser aplicados durante o processo de ensino e aprendizagem. Observando a tabela, notamos que alguns instrumentos são mais comuns todos os professores, tais como, os testes escritos, os trabalhos de casa, os exercícios de aplicação.

Com isso percebemos a importância que os professores dão aos instrumentos de avaliação. Vale ressaltar que grande parte destes instrumentos são recomendados pelo regulamento de avaliação referindo que “a avaliação apoia-se nos seguintes instrumentos: Trabalho para casa;

Testes; Questionário; Exames; Fichas de exercícios; e Caderno do aluno” (Moçambique, 2021, p. 9). E a devida aplicação destes instrumentos “possibilitam o acompanhamento da aprendizagem do aluno, visto que expressam o que o aluno aprendeu, deixou de aprender ou ainda precisa aprender” (Rampazzo e Jesus, 2011, p. 7), por esta razão é importante que reconhecendo a existência destes, o seu uso diversificado é fundamental.

3.4. Estratégias do uso dos instrumentos de como forma de melhoria do processo de ensino e avaliação

O bom uso dos instrumentos de avaliação tem implicações positivas no processo de ensino e aprendizagem. E neste contexto que procuramos saber quais são as melhores estratégias do uso dos instrumentos de avaliação? Por isso tivemos as seguintes respostas:

Quadro 4: estratégias do uso de instrumentos de avaliação para a melhoria do ensino

Código	Respostas
P1	Elaborar matérias de acordo com o nível de aprendizado dos alunos que tem.
P2 e P3	Atualizar os instrumentos avaliativos tendo em conta que os alunos não são tábua rasas e tem um certo conhecimento.
P4 e P5	Atualizar as metodologias de acordo com o contexto e social e cultural

Fonte: autores, 2023

Com base nos depoimentos apresentados pelos professores, compreendemos uma ausência de um conhecimento sólido sobre como deve ser utilizados os instrumentos de avaliação. Antes, os professores reconhecem a pertinência do uso diversificado dos instrumentos no processo de ensino e aprendizagem, porque “os instrumentos de avaliação possibilitam o acompanhamento da aprendizagem do aluno, visto que expressam o que o aluno aprendeu, deixou de aprender ou ainda precisa aprender” (Rampazzo e Jesus, 2011, p. 7), e para que essa aprendizagem seja mais eficiente e produza melhores resultados é necessário “diversificar

os instrumentos de avaliação e adaptá-los às diversas situações de ensino e a cada aluno em particular.” (IIE, 1992, p. 17, cit. em Gomundanhe, 2020, p. 63).

De um modo generalizado, os instrumentos de avaliação devem ser racionalmente utilizados, considerando que dentre os “Trabalho para casa; Testes; Questionário; Exames; Fichas de exercícios; e Caderno do aluno” (Moçambique, 2021, p. 9), há aqueles que são de natureza sumativa e outros de natureza diagnóstica e formativa, sendo por isso necessário “a selecção dos instrumentos de avaliação dependendo da classe, disciplina, faixa etária dos alunos, das condições e local de aprendizagem” (PCEP, 2020, p. 34).

Concluindo, uma melhor seleção e escolha dos instrumentos de avaliação por parte do professor pode resultar numa melhor aprendizagem ao aluno.

Considerações Finais

A presente pesquisa tinha como objectivo analisar as implicações dos instrumentos de avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Para isso recorremos ao método qualitativo e a técnica de entrevista para a recolha de dados. Dos resultados obtidos concluiu-se que os professores reconhecem o contributo que a avaliação tem para o processo de ensino e aprendizagem, destacando que por meio da avaliação, é possível fazer o controlo do nível de conhecimento, das competências e de forma como só conhecimento estão sendo assimilados pelo aluno. Ainda verificou-se que por meio da avaliação o professor pode verificar se as metodologias usadas estão sendo bem capitalizadas e se tem implicações positivas sobre a aprendizagem do aluno. Assim, para a avaliação deve exercer uma função diagnóstica e sumativa pois o objectivo deve ser detectar erros na aprendizagem do aluno e procurar encontrar possíveis soluções.

Ainda durante o estudo foi possível perceber dos professores, que os instrumentos mais usados estão em consonância com os plasmados no regulamento de avaliação e no Plano Curricular do Ensino Básico. Assim,

constituem os instrumentos mais usados, o Trabalhos Para Casa (TPC), exercícios, AP trimestral, ACS, Testes, apresentação oral e Avaliação de caderno. Considerando que estes instrumentos são importantes na avaliação da aprendizagem do aluno, o estudo concluiu que a sua seleção e escolha deve ter em conta o aluno, a classe, os conteúdos ser lecionado e os objectivos a serem alcançados. Assim, compreendemos que para cada instrumento de avaliação deve se ter em consideração a finalidade, a metodologia e outros aspectos de impacto maior no processo de ensino e aprendizagem.

Em suma, os instrumentos de avaliação não podem ser implementados de maneira solitária, deve antes ter em conta as modalidades, funções e técnicas da avaliação. O momento e natureza do aluno bem como os conteúdos lecionados devem ser também considerados. Porque só desta maneira o contributo dos instrumentos da avaliação sobre o processo de ensino e aprendizagem serão melhores.

Referências

AMADO, J. (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

BARBOSA, R. L. S.; MARTINS, A. P. R. **Avaliação: uma prática constante no processo de ensino e aprendizagem**. Rio de Janeiro, 2011.

DIEHL, A. A.; TATIM, D. C. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo, Brasil: Prentice Hall, 2004.

FERREIRA, C. A. **A Avaliação no quotidiano da sala e aula**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

GUMUNDANHE, Almeida Meque. **Avaliação diagnóstica no Ensino Superior e as suas implicações no trabalho docente**, Tese de doutoramento, Faculdade de Educação e Comunicação, Nampula, 2020.

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo:** sentidos e formas de uso. Cascais: principia. (Trad.: Alcino Matas Vilar). Lisboa, Portugal: ASA Editores, 2006.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu:** limites e contribuições. São Paulo, Brasil, 2002.

RAMPAZZO, S. R. R.; JESUS, A. R. **Instrumentos de avaliação:** reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem, v. 2. PDE. Londrina – Paraná, 2011.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar?: como avaliar?:** critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUSA, C. P. **Avaliação do rendimento escolar.** São Paulo, Brasil: FDE, 1994.

HADJI, C. **Avaliação desmitificada.** (Trad. Patrícia Ramos). Porto Alegre, Brasil: ARTMED, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições, 9ª ed. São Paulo, Brasil: Cortez, 1999.

Capítulo 2

A AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19

*Matheus Luamm Santos Formiga Bispo
Veleida Anahí Cápua da Silva Charlot
Eanes dos Santos Correia*

1 INTRODUÇÃO

Os professores buscam a todo momento uma maneira de avaliar e ensinar os alunos com práticas didáticas inovadoras que possam de fato obter o resultado esperado, aquele o qual foi planejado, porém nem sempre esses resultados são alcançados. Em tempo de pandemia o desafio foi lançado aos profissionais de educação em todo o Brasil. Estes desafios foram agregados aos trabalhos dos professores através das aulas remotas. Neste sentido surgem as perguntas: como avaliar em tempos de pandemia? A equidade está sendo aplicada neste momento pandêmico? Como ensinar a todos sem prejuízo na aprendizagem e de forma igualitária? São perguntas que de fato merecem respostas, não é mesmo?

A avaliação é parte integrante e muito sensível do processo de ensino-aprendizagem, e por essa razão, o professor não deve permitir que o resultado das provas, geralmente, classificatório, substitua as observações diárias desenvolvidas em sala de aula e de forma interativa entre professor/aluno e aluno/aluno, durante a apresentação dos objetos do conhecimento.

A avaliação diagnóstica processada ao longo do ano, permite ao professor perceber a produção e o desenvolvimento de cada aluno de forma mais democrática, permitindo uma avaliação mais justa e considerando Luckesi (2008, p. 77), “a prática classificatória da avaliação é antidemocrática, uma vez que não encaminha uma tomada de decisão para o avanço, para o crescimento”.

Sabemos que a elaboração e aplicação das provas dá um caráter formal nas instituições de ensino, sejam elas das redes particular ou pública, mas estes instrumentos não precisam ser as únicas formas de avaliar o aluno, tampouco, deve ser usada pelo professor para castigá-los como mostra Luckesi (2008, p. 50) “você vão ver o que vou fazer com vocês no dia da prova”, essa atitude, usada por alguns professores, não deve ser adotada, por conta tá tensão em que os alunos se encontram.

É de conhecimento de todos os trabalhadores da educação que, no ambiente escolar, o momento de maior tensão e apreensão por parte não só de alunos, mas, também de professores, é o da avaliação, pois, a prática avaliativa tanto pode promover e fomentar avanços com pode frustrar o aprendente interferindo negativamente em seu desenvolvimento. (Nascimento, 2020, p. 123)

No tocante ao processo educacional formal, a avaliação de aprendizagem faz parte da trajetória de um amplo e vasto campo que é a educação. Segundo a pesquisadora Hoffman (2005, p. 16), “É preciso um esforço coletivo para delinear as setas dos caminhos da avaliação educacional, na direção do seu significado ético de contribuição à evolução da sociedade. [...] Essa compreensão é um compromisso a ser assumido coletivamente.” .

Diante do contexto pandêmico em que a população mundial e em especial, a brasileira se encontra, para evitar a transmissão do novo coronavírus, no atendimento de alunos, se faz necessário buscar uma nova forma de se pensar a educação - o “ensino” remoto - o objetivo é atender as exigências sanitárias de distanciamento social e evitar a contaminação entre professores e alunos. Essa nova forma, de ensinar e aprender, vai para além dos muros da escola, e busca não deixar que os alunos fiquem completamente desassistidos. O ensino remoto traz algumas práticas inovadoras, significativas e necessárias, mediante essa realidade que sem precedentes afetou o ensino presencial, mas que de alguma forma não alcançam todos os educandos e sobrecarregam àqueles que conseguem ter acesso.

No “ensino” remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser “autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários etc. (Saviani; Galvão, 2020, p. 42)

A dinâmica desse processo perpassa tanto pela aprendizagem como pela avaliação dos alunos, contudo precisa ser vista como consequência do ato de ensinar. Assim, esse trabalho tem o objetivo geral: mostrar as implicações pedagógicas que podem surgir no momento da avaliação de aprendizagem dos alunos mediante o ensino remoto. Objetiva ainda: mostrar a importância da busca por equidade na vida escolar de todos os alunos e perceber a avaliação dos mesmos no contexto pandêmico como uma situação atípica, precisa de um olhar mais atento levando em consideração a situação e o momento em que estamos vivendo. Desta maneira, o trabalho acadêmico pretende contribuir para a educação, tanto com relação às práticas educacionais quanto a questão da equidade em tempos de pandemia, tema que será bastante abordado no decorrer dos tópicos.

O presente estudo apresenta os resultados de pesquisa bibliográfica baseada em livros, artigos científicos e monografias provenientes de

acervos eletrônicos ou pessoais, de caráter qualitativo e, teve como objetivo empreender uma breve análise, sobre a avaliação de aprendizagem no contexto pandêmico e a equidade na prática escolar, formando uma pesquisa qualitativa.

2 A AVALIAÇÃO E SUA UTILIZAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

2.1 A AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O que a escola tem de mais específico para oferecer aos alunos é o conhecimento sistematizado. É através da transmissão desse conhecimento que esta cumpre a sua função social e nenhuma pessoa seja ela criança, adolescente, jovem ou adulto deve ser privada desse benefício. A aquisição do conhecimento formal - dentro da escola - não é apenas exigência da vida em sociedade, mas também do processo de formação dos indivíduos para o convívio social, no qual ele está envolvido pelo simples fato de viver em sociedade. Nesse contexto, os papéis da escola e do professor se tornam fundamentais na vida dos indivíduos.

Ao realizar suas tarefas básicas, a escola e os professores estão cumprindo responsabilidades sociais e políticas. Com efeito, ao possibilitar aos alunos o domínio dos conhecimentos culturais e científicos, a educação escolar socializa o saber sistematizado e desenvolve capacidades cognitivas e operativas para atuação no trabalho e nas lutas sociais pela conquista dos direitos de cidadania. Dessa forma, efetiva a sua contribuição para a democratização social e política da sociedade. (Ramos, 2007, p.31-32)

No cumprimento de sua função social, a escola precisa considerar as práticas da sociedade, sejam elas de natureza econômica, política, social, cultural, ética ou moral, pois é um meio insubstituível de acesso ao saber sistematizado e fomenta as condições de aperfeiçoamento das

potencialidades intelectuais dos alunos a partir de práticas pedagógicas planejadas e desenvolvidas de forma efetiva. Tem que considerar também as relações diretas ou indiretas dessas práticas com os problemas decorrentes durante o seu desenvolvimento. As constantes mudanças na sociedade dão impulsos às transformações e na educação não acontece de forma diferente.

No ambiente escolar, muitas vezes se faz necessário a adoção de uma nova postura em relação ao ato de ensinar e conseqüentemente à forma de avaliar os alunos. Para que se compreenda o significado da avaliação, é de fundamental importância que se compreenda o significado de aproveitamento escolar, visto que é sobre ele que a avaliação incide. O aproveitamento escolar refere-se à construção de conhecimentos, ou seja, à elaboração de formas de pensar e relacionar determinados conteúdos que foram objeto de ensino e aprendizagem durante a apresentação destes para os alunos. Tal perspectiva, termina exigindo do professor, a busca incessante por melhor desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula e constante atualização de suas competências. Segundo Ramos (2007, p.14) “o professor tornou-se ao mesmo tempo, aprendiz e consultor do processo de construção do conhecimento.”

Como ensinar e aprender são processos intimamente ligados. Compreender e analisar a trajetória da aprendizagem dos alunos é um grande desafio e, avaliar é basicamente, comprovar se os resultados foram alcançados, que para o professor significa ter um olhar mais cuidadoso e ser um constante observador da experiência que seus alunos estão adquirindo quando lhes são apresentados os objetos de conhecimento de cada componente curricular como apresenta a BNCC (Brasil, 2018, p.14) “A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado”.

Certamente os professores não podem ser tomados como únicos atores nesse cenário. Precisamos nutrir a ideia de que para a obtenção do

sucesso e bons resultados dos alunos no ambiente escolar, decorre de um caminho em que vários atores sociais, inclusive a família, em regime de colaboração. Em linhas gerais, esse caminho deverá ser trilhado com a efetivação de diversas etapas e, uma delas é o suporte que é disponibilizado aos professores através da formação continuada, como se pode observar em Brasil, (2008, p.5) “além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores.”

O aproveitamento escolar, desta maneira, nada mais é que a apropriação que o aprendiz absorveu daquilo que a escola se propôs a ensinar. Nesta ótica, o conceito de avaliação não se refere apenas ao julgamento do aproveitamento escolar dos alunos, tampouco um julgamento com o objetivo de apontar quais deles podem permanecer na escola e quais deles deverão ser excluídos dela.

A avaliação tem um sentido mais amplo, isto é, perceber o aproveitamento escolar em função de uma teoria de ensino-aprendizagem, para que se possa pensar os métodos, procedimentos e estratégias de ensino, buscando solucionar as dificuldades encontradas na aquisição e construção de conhecimentos e na efetiva aprendizagem do aluno durante todo o processo. Somado à avaliação se faz necessário também desenvolver uma visão mais alargada da realidade escolar, na medida em que, clareados os entraves e emperramentos entre os objetivos propostos e os resultados obtidos, abrem-se novos rumos, novos arranjos e novos fluxos de comunicação que se articulem, de forma que a sala de aula e os demais espaços da escola se reinventem em favor da aprendizagem destes.

A avaliação não poderá servir jamais de motivo para que o professor desqualifique ou exponha seus alunos com comentários desabonadores, mas para que esta sirva de um diagnóstico em que seja elemento balizador para o desenvolvimento de ações reparadoras que possam sanar as dificuldades desses aprendizes. É claro e evidente que desenvolver uma avaliação diagnóstica cuidadosa vai demandar mais tempo, porém será uma avaliação mais justa e mais verdadeira que aquela obtida de um resultado de uma única prova. A prova pura e simplesmente, não avalia

o aluno que porventura estudou, mas que no momento da resolução ficou nervoso ou deu um “branco” e não conseguiu resolver as questões.

Partindo desse pressuposto, podemos dizer que o aluno avaliado somente no momento da prova sofrerá uma grande injustiça pois, não foi levado em consideração o aproveitamento desse aluno durante o período que antecedeu a prova. É claro que não podemos aprovar “o aluno que não aprendeu nada, não se esforçou, só queria brincar durante as aulas, não participava e que não frequentava a sala de aula” para o aluno descrito se faz necessário a adoção de algumas medidas que não serão tratadas e nem discutidas nesse momento por conta de não ser o objeto de estudo aqui em pauta.

O objeto de estudo que está sendo tratado nesse momento, são alunos que participam, frequentam as aulas mas possuem alguma dificuldade de aprendizagem, alunos que muitas vezes “não são os alunos mais comportados, tampouco são os queridinhos dos professores” mas que sabidamente participam e são inteligentes. Por todos esses motivos as provas não poderão ser usada como forma de penalizar, castigar ou instrumento de retenção apenas. Estas deverão ser utilizada como diagnóstico para acolher e buscar um redirecionamento buscando sanar as dúvidas e as dificuldades dos alunos.

Simbolicamente, podemos dizer que a avaliação, por si só, é acolhedora e harmônica, como o círculo é acolhedor e harmônico. Quando chamamos alguém para dentro do nosso círculo de amigos, estamos acolhendo-o. Avaliar um aluno com dificuldades é criar a base de como incluí-lo dentro do círculo de aprendizagem; o diagnóstico permite a decisão de direcionar ou redirecionar aquilo ou aquele que está precisando de ajuda. (Luckesi, 2008, p. 173)

Neste contexto, entende-se que o papel da escola e do professor não é fomentar a retenção do aluno, impedindo-o de avançar para a série subsequente mas, conduzir o seu desenvolvimento e aprendizado auxiliando-o nas suas dificuldades.

Mudar a postura diante do insucesso do aluno e auxiliá-lo no seu aprendizado de forma efetiva e cuidadosa contribuirá para que este não aumente a fila dos que desistem por falta de estímulo e, conseqüentemente não impulsione a evasão escolar, problema este que tanto se faz presente principalmente na escola pública.

2.2 A PANDEMIA E A PRÁTICA DA EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

Em dezembro de 2019 o mundo estava vivendo um início de grave doença descoberta em uma cidade chinesa chamada Wuhan, mas o que não sabíamos que essa doença chamada pelos cientistas de SARS-CoV-2 ou Covid-19 alcançaria proporções pandêmicas, ou seja, globais. Desta maneira o vírus causador espalhou pelo mundo e chegou ao Brasil no início de 2020. Logo os governantes traçaram medidas de isolamento social para evitar a infecção pelo vírus em território nacional. Uma portaria foi publicada no diário oficial do Governo Federal de número 188, de 3 de fevereiro de 2020 com a seguinte informação no seu primeiro artigo: “Art.1º - Declarar emergência em saúde pública de importância Nacional conforme o decreto nº 7.616, de 17 de novembro de 2011”, contudo a transmissão foi avassaladora no país, milhares de infectados e mortos, um verdadeiro caos. E a educação como se posicionou diante dessa tragédia?

Foi um momento muito desafiador para toda a comunidade escolar, principalmente para o professor que deveria naquele momento traçar estratégias da didática escolar voltada para o momento pandêmico, uma tarefa não tão simples. Naquele primeiro momento as aulas foram suspensas e somente retornaria quando fosse permitido pelas autoridades sanitárias, pois as circulações de pessoas em ambientes fechados e abertos estavam proibidas, neste sentido o retorno presencial das aulas não foi permitido e a estratégia usada foi os recursos tecnológicos como: aulas *on-line*, via aplicativos Meet, Zoom, Skype e outros. Estes recursos foram fundamentais para a continuação da educação brasileira e mundial

naquele momento, pois muitos países usaram também as aulas remotas com uma saída para continuar os trabalhos da escola como papel social e educacional perante a sociedade.

Com relação ao alcance deste ensino, como poderia avaliar o desempenho dos alunos neste novo formato de ensino? Com relação a realidade brasileira, podemos afirmar que esta educação chegou para todos? Houve equidade educacional neste momento como rege a lei de diretrizes e base da educação? São perguntas que responderemos e logo em partes destacaremos pontos fundamentais para essas respostas.

Primeiramente devemos destacar o papel do professor neste processo educacional, pois este conduzirá os alunos a ‘viajar neste universo de conhecimento’ e para isso o profissional deve ter em mente o quanto o seu trabalho será importante na vida daqueles alunos. A pedagogia e sua didática atual nos mostra que existem vários caminhos a serem seguidos, diversas ferramentas a favor da educação, várias correntes filosóficas que contribuem muito para a educação brasileira, cada uma na sua esfera ideológica. Neste sentido podemos considerar que “A pedagogia é um campo de conhecimento que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para a tarefa da vida social” (Libâneo, 1990, p. 24).

A educação realmente é algo que deve ser planejado, estudado e praticado, isso mesmo praticado, pois quantas vezes nos deparamos com professores desmotivados, sem perspectivas com relação ao ensino de forma geral. Existem vários fatores que levam a este problema que afeta diretamente no resultado final que é a aprendizagem dos discentes, que em muitas das vezes nem percebem este professor desmotivado e fica naquele faz de conta dentro da sala de aula. Assim podemos justificar talvez a pandemia, o momento que estamos vivendo a desvalorização profissional pelos governantes e etc.

Contudo estamos falando em educar pessoas e este compromisso deve estar sempre em foco nos debates e a escola tem um papel social

muito importante neste processo e não deve nunca se esquivar deste problema, pois ela deve estar atenta nas pessoas da equipe diretiva que são os responsáveis legais para interferir e somar neste processo. Assim “Poder-se-á dizer que é obvio que o objetivo da ação educativa, seja ela qual for, é ter interesse em que o educando, aprenda e se desenvolva, individual e coletivamente” (Luckesi, 1994, p. 121).

A educação no contexto no qual estamos tratando demonstra que tanto o professor quanto a escola tem papéis essenciais no ensino-aprendizagem dos discentes, mas com a pandemia da covid-19, como realmente está essa função da escola perante educação igualitária? Antes de tudo, sabemos que os problemas da escola já existiam bem antes da pandemia, isto não é novidade, pois a educação brasileira está evoluindo a passos lento por diversos fatores e o investimento do governo na educação é apenas um desses. Todavia não vamos adentrar nesta vertente e sim na questão da aprendizagem dentro e fora da sala, já que estamos em uma pandemia e as aulas são em muitos casos assíncronas e síncronas, dependendo de onde esta escola se encontra e os decretos governamentais de cada estado da federação. Assim, o que não pode acontecer é que em um momento como este, cujo o país enfrenta uma doença muito grave, olharmos para os problemas educacionais que já existiam e deixar como está. Deste modo vale salientar que: “Acesso universal ao ensino é, pois um elemento essencial da democratização e a porta de entrada para a realização desse desejo de todos nós, que clamamos por uma sociedade emancipada dos mecanismos de opressão” (Luckesi, 1994, p. 62).

Assim a Constituição Federal do país, carta magna, em seu Art.205. “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” (Brasil, 1988, p.34).

Neste momento de incertezas que vivemos atualmente a equidade na educação está muito mais ameaçada comparando aos anos anteriores à pandemia. A educação sempre sofreu com as desigualdades na

aprendizagem e por mais que a universalização seja lei, sabemos que na prática não é bem assim. Podemos aqui pontuar algumas situações que podem ser um exemplo de falta de equidade de ensino em uma rede municipal, por exemplo: o nível de ensino da escola pública é bem simplório comparado à escola privada em um bairro nobre de uma capital qualquer. Assim estamos afirmando que o problema na rede ensino pública é fruto da má gestão nas políticas públicas educacionais, tanto na escala municipal, como na estadual e federal. Por isso é primordial a organização governamental, pois sabemos que a educação segue diretrizes e leis que devem ser amplamente respeitadas e colocadas em prática.

A escola é sem dúvidas uma pluralidade de raças, crenças, culturas e ideologias entre os alunos, pensando nisso a Base Nacional Comum Curricular, documento normativo que norteia os educadores e traz consigo informações valiosas para uma boa educação, aplicando também o que rege a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), os fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e por fim o Plano Nacional de Educação (PNE), assim este documento traz consigo toda essa bagagem reforçando a ideia de melhorar o ensino no Brasil. Uma das principais pautas da (BNCC) é a educação como direito de todos, inclusiva e igualitária. Neste sentido ela destaca que: “O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais com relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado” (Brasil, 2017, p.15).

2.3 A AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO PANDÊMICO

A escola é o espaço do aprender, do criar, do querer ir adiante à luz do conhecimento. E isso não depende só dos estudantes, mas de todos os trabalhadores da educação que juntos e articulados durante todos os dias letivos de cada ano efetivam de fato o aprendizado.

A avaliação dos alunos no ambiente escolar precisa se desenvolver de forma interativa entre professor e aluno, ambos seguindo um mesmo

caminho que no caso é a evolução deste último no que se refere à assimilação dos objetos de conhecimento. A avaliação também tem como pressuposto oferecer ao professor a oportunidade de verificar se os métodos utilizados por ele estão efetivamente contribuindo e oportunizando aos seus alunos o aprendizado proposto.

A avaliação de aprendizagem precisa estar bem alicerçada não só nos objetos de conhecimento, mas também na forma como estes são expostos para os alunos e, detectadas as dificuldades destes o professor deve oportunizar novas formas de apresenta-los ao invés de simplesmente atribuir um valor a quem não aprendeu, mas ainda poderá aprender, pois cada um tem o seu ritmo e momento de aprender.

Diante disso se percebe a importância de uma avaliação mais detalhada, frequente e processada de forma continuada. Perceber o aluno na sua integridade e avaliar as suas condições mais abrangentes em que sua aprendizagem se processa é uma forma de buscar evidências se o trabalho desenvolvido em sala de aula foi satisfatório ou precisa que desenvolva um novo planejamento.

Avaliar a aprendizagem dos alunos, portanto significa também avaliar o ensino oferecido. Este deverá nortear os critérios avaliativos a serem seguidos e as expectativas precisam estar alicerçadas no ensino dispensado para os alunos considerando cada objeto do conhecimento. Devemos perceber que a avaliação serve também para subsidiar o professor com elementos que lhe darão suporte para avaliar suas ações enquanto práticas de ensino, a adoção de novos instrumentos de trabalho e rever as práticas utilizadas readequando e reorganizando, se necessário o seu planejamento com vistas ao desenvolvimento da capacidade cognitiva dos alunos, estimulando a aprendizagem na busca por um resultado mais satisfatório em que todos ou a maioria dos os alunos possam ser alcançados.

A escola, seja pública ou privada se deparou com uma situação sem precedentes no início do ano letivo de 2020 por conta da pandemia de Covid-19. Posta essa situação, que por sinal atípica e sem precedentes,

algumas medidas tiveram que ser adotadas para cumprir o calendário escolar e buscar minorar os impactos negativos da pandemia na vida dos estudantes adequando a forma de ensinar e aprender.

No contexto da pandemia, o termo “ensino remoto” se popularizou. O isolamento social, necessário para impedir a expansão da infecção por Covid-19, fez com que as atividades presenciais nas instituições educacionais deixassem de ser o “normal”. Por isso, as instituições educacionais passaram a utilizar de forma generalizada, estratégias de EaD. (Saviani; Galvão, 2020, p.38)

Essa realidade - o “novo normal” - vai exigir ainda mais de professores e alunos, pois avaliar a aprendizagem dos alunos no ensino remoto é uma tarefa ainda mais complexa se comparada à avaliação desenvolvida mediante o ensino presencial. Na verdade, ficou ainda mais difícil desenvolver com alguns alunos um ensino efetivo de fato, pois alguns enfrentam o desafio de conseguir se conectar e assistir as aulas *online*. Mesmo diante de tantas incertezas em relação à pandemia pelo coronavírus o processo educacional dos alunos precisa acontecer para que os alunos possam continuar aprendendo sobre a égide da ação transformadora da educação.

A pandemia trouxe um cenário desafiador para todos e em especial para a educação, além do distanciamento social a que todos tiveram que se adaptar, surge também a necessidade de aprender-se um novo modelo de educação mediada pela tecnologia, porém nesse novo modelo muitos poderão ficar prejudicados por falta de conectividade. Essa nova trajetória da educação, embora sem precedentes, necessita de ações assertivas que não prejudique os alunos e busque formas para que ninguém fique desassistido.

Importante se pontuar a enorme desigualdade entre os sistemas públicos e privados da educação básica e o próprio distanciamento social entre as famílias dos estudantes. Enquanto alunos de escolas particulares aprendem por meio de diversos recursos e estratégias simultâneas, como

vídeo ao vivo ou gravado, envio de tarefas, e aulas *online* para tirar dúvidas, muitos estudantes das escolas públicas sequer têm acesso à internet.

A questão em análise é a falta de recurso e preparo profissional. A comunidade escolar- trabalhadores da educação, alunos e famílias - em maior ou menor grau, todos tiveram que se adequar à nova realidade, as aulas remotas que como sabemos é uma imposição da pandemia. Por conta dessa nova realidade nos libertamos das paredes da sala de aula e dos muros das escolas para ensinar e aprender através do mundo digital, mundo esse que não é ainda oportunizado para todos.

Lidar com a imprevisibilidade foi e está sendo um grande desafio tanto para alunos quanto para os professores que, surpreendidos, tiveram que aprender uma nova forma de ensinar mais alinhada com os alunos, unindo esforços em prol de um bem maior, buscando mitigar os prejuízos que a pandemia possa causar por conta de exigir o distanciamento social tão necessário neste momento para preservar vidas no que se refere a proteção de todos evitando a contaminação pelo já referido vírus.

A união das famílias, alunos e toda a comunidade escolar é essencial no desenvolvimento desse novo modelo de processo educacional. Os professores tiveram que aprender a lidar com aplicativos e ambientes virtuais: baixar conteúdo, acessar *sites* de bibliotecas, filmar atividades, tirar fotografias, fazer postagens que comprovassem a realização das atividades. Para todas essas tarefas, precisaram investir grande parte do seu tempo em uma nova demanda agora a eles imposta, bem como assumir o uso efetivo das tecnologias digitais, já que essas compõem as condições de possibilidade para a continuidade da educação neste momento.

Com o ensino domiciliar, tivemos que mudar o cotidiano escolar e as relações interpessoais presenciais foram afetadas e seus efeitos são muito danosos para todos. Afetou o ensino - aprendizagem e consequentemente a forma de avaliar resultado obtido pelos alunos. O fato é que a educação não pode parar e com o objetivo de se cumprir seus rituais se faz necessário avaliar os resultados produzidos por sua ação.

Sabemos que no processo de ensino-aprendizagem dito normal se faz necessário uma avaliação cuidadosa, democrática, responsável e não discriminatória, pensemos então em um processo avaliativo desenvolvido de forma remota e com alguns alunos sem a conectividade tecnológica que o momento exige. É notório que em algumas situações a reprovação pode acontecer. Assim, considerando que no processo educacional, a avaliação da aprendizagem é a parte mais sensível, nesse momento de pandemia entende-se que esta deverá ser desenvolvida com um cuidado ainda maior, de forma justa e com observação buscando fazer um diagnóstico que possibilite uma avaliação coesa, não classificatória e não excludente, mas considerando a integralidade dos aprendentes não só na qualidade de aluno, mas também enquanto ser humano que ele realmente é.

Uma avaliação do processo formativo sem o devido cuidado poderá refletir não só na reprovação e impedir que o aluno avance na série, mas durante toda a sua vida escolar quando observado o aspecto emocional desse educando.

Outro aspecto importante é a participação da família visto que o ensino dos alunos está acontecendo dentro das residências e até que voltemos às salas de aula a colaboração da família que já era superimportante no processo educacional tornou-se essencial.

Com as famílias dando suporte e auxiliando os seus filhos, em um sistema colaborativo com os professores neste momento de ensino remoto, supervisionando a efetiva resolução das atividades e o envio para a sua correção quando necessário, contribui na efetivação do trabalho pedagógico proporcionado uma avaliação mais condizente com o momento atual que como já foi pontuado é de distanciamento social e de ensino aprendizagem para além das salas de aula.

Por isso, esse trabalho é importante considerando que pode contribuir na sensibilização dos professores no que se refere ao ato de avaliar, tanto nesse momento de pandemia quanto no retorno às aulas presenciais, momento em que deverão seus alunos com um acolhimento e uma flexibilização responsável e não os crucificar, dessa forma e com

um novo planejamento estes terão a oportunidade de assimilar o conteúdo que deixou de ser aprendido.

Importante desenvolver a empatia aos alunos, ser flexível e tolerante aos objetos de conhecimento a serem apresentados e cumpridos, rever as expectativas e objetivos para o semestre letivo. Avaliar o aluno, observar os que necessitam de maior apoio pedagógico, verificar os objetos de conhecimentos a serem priorizados, pensar diferentes atividades que despertem o interesse dos alunos, atividades atrativas e estratégias para repor aquilo que ainda não foi alcançado faz parte também do papel do professor.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão que versa sobre as avaliações no âmbito escolar é essencial para a compreensão da aprendizagem dos estudantes. Um efetivo processo avaliativo permite aos professores tanto mensurar o que foi, de fato, aprendido pelos alunos como fornecem insumos para o próprio processo da aprendizagem destes.

Desta forma, esse trabalho é importante considerando que pode contribuir na sensibilização dos professores no que se refere ao ato de avaliar, tanto nesse momento de pandemia quanto no retorno às aulas presenciais, momento em que deverão receber seus alunos com um acolhimento e uma flexibilização responsável e não os crucificar, agindo assim não contribuirão ainda mais com a desigualdade já sabidamente existente no Brasil. Assim, com um novo planejamento os alunos que ainda não conseguiram aprender terão a oportunidade de assimilar o conteúdo que deixou de ser aprendido. Conclui-se que o ato de avaliar a aprendizagem dos alunos, no âmbito escolar é tarefa que traz algumas dificuldades e faz surgir situações muitas vezes difíceis e complexas, contudo a possibilidade de uma avaliação baseada em uma observação compromissada, diagnóstica, processual, dinâmica e reparadora respeitando o tempo de cada aluno possibilita um resultado de avaliação mais democrático e mais justo.

Referências

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

Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_05.10.1988/CON1988.pdf. Acesso em: 24. Maio. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Ensino Médio, 1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02. Maio. 2021.

BRASIL. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara **Emergência em Saúde pública de importância Nacional (ESPIN)** em decorrência da infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019 - nCoV). Brasília: DOU Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 24. Maio. 2021.

HOFFMAN, Jussara. **As setas do caminho**. 7. ed. Porto Alegre, 2005

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1990.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 19. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação de aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NASCIMENTO, Ivanete Alves. **Avaliação de Aprendizagem como processo**. In: MENEZES, Cassio Roberto Conceição; MACHADO, Marcia Alves de Carvalho; VASCONCELOS, Alana Danielly. Anais

Eletrônicos da XIII Mostra Científica-O futuro é agora: profissões e tecnologia no pós- pandemia. Aracaju: FSLF, 2020. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2021/03/Anais-XIII-Mostra-Cientifica.pdf>. Acesso: em 31. Maio. 2021.

OLIVEIRA, Francisco Lidoval de; NÓBREGA, Luciano. **Evasão escolar**: um problema que se perpetua na educação brasileira. Revista Educação Pública, v. 21, nº 19, 25 de maio de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/19/evasao-escolar-um-problema-que-se-perpetua-na-educacao-brasileira>. Acesso: em 31. Maio. 2021.

SAN'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?** Critérios e instrumentos. RJ: Vozes, 1995.

SAVIANI, Dermeval. GALVÃO, Carolina Ana. **Educação na Pandemia**: a falácia do “ensino” remoto. Disponível em: <https://www.sintese.org.br/download/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto/>. Acesso: em 12. Maio. 2021.

RAMOS, Zaíra Leite. **Conhecimentos Pedagógicos**. 2. ed. Brasília: Vestcon, 2007.

Capítulo 3

AGRO-PECUÁRIA COMO DISCIPLINA PROFISSIONALIZANTE: REFLECTINDO SOBRE AS INOVAÇÕES

*Mateus Lourenço André
Alice Castigo Binda Freia
Manuel Luís*

Introdução

Este trabalho apresenta resultados da revisão bibliográfica, documental e também da nossa experiência como profissionais de educação em exercício e como estudantes do curso de Mestrando em Avaliação Educacional do Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Bociências (ISDRB) da Universidade Rovuma. O desenvolvimento deste estudo, prende-se pela inspiração tida no módulo de Avaliação de reformas e inovações curriculares, administrado pela segunda proponente deste trabalho. Das discussões havidas, despertou-nos o interesse em fazer análise do plano curricular do ensino secundário geral, no campo das inovações e estratégias de implementação nas escolas com base no programa de ensino de Agro-pecuária da 9ª classe.

De facto, a educação Moçambicana tem passado nas últimas décadas por muitas mudanças, as quais são observadas pelas reformas curriculares que decorrem no Sistema Nacional de Educação. Destas reformas, sobretudo a Lei 6/92 de 6 de Maio, que culminou com a elaboração do plano curricular do ensino secundário geral em 2007, foram introduzidas, no ensino secundário geral, sete inovações curriculares, nomeadamente: o carácter profissionalizante do currículo, ciclos de aprendizagem, ensino-aprendizagem integrado, integração de conteúdos de interesse local, introdução de línguas moçambicanas, temas transversais e actividades co-curriculares. Neste texto trataremos da primeira inovação, o carácter profissionalizante do currículo que de acordo com o plano curricular do ensino secundário geral, visa desenvolver competências práticas. Neste sentido, foram elencadas cinco disciplinas profissionalizantes, a saber, Tecnologias de informação e comunicação, Noções de empreendedorismo, Introdução à Psicologia e Pedagogia, Agro-Pecuária e Turismo.

A escolha da Agro-Pecuária deve-se a: primeiro, dos estudos publicados em Moçambique observa-se uma grande discussão sobre as inovações curriculares do ensino básico, como são os casos da introdução de conteúdos de interesse local (NHALEVILO, 2013; CASTIANO, 2006) e a progressão por ciclos de aprendizagem. Estes estudos têm denunciado, por exemplo, a existência de percepções diversas, entre professores, pais e encarregados de educação, sobre a progressão por ciclos de aprendizagem (NHANTUMBO, 2014; FLORES, 2014). Em relação aos conteúdos de interesse local tem sido apontado a inexistência de condições para a sua implementação. A segunda razão que nos leva a refletir sobre as inovações no ensino secundário é que existem ainda poucos estudos em Moçambique, neste nível de ensino. Em terceiro lugar, as discussões sobre o carácter profissionalizante e a disciplina Agropecuária são ainda raras, o que servirá de base de reflexão para os professores que trabalham com esta disciplina na escola e ampliará a discussão no meio académico, sobretudo em instituições de formação de professores como a nossa.

Tendo em conta estes três aspectos, coloca-se a seguinte pergunta de pesquisa: será que a forma como as competências e as sugestões metodológicas descritas no programa de ensino da disciplina Agro-Pecuária da 9ª classe induzem os alunos à prática?

Pretende-se assim, analisar a Agro-Pecuária como disciplina profissionalizante. Constituem objectivos específicos, os seguintes: a) Caracterizar as competências descritas no programa da disciplina Agro-pecuária da 9ª classe; b) Explicar o papel das sugestões metodológicas do programa da disciplina de Agro-pecuária da 9ª classe na profissionalização dos alunos.

Esta pesquisa é, de acordo com os objectivos, exploratória, pois pretendemos compreender o estatuto da Agro-Pecuária como disciplina profissionalizante no ensino secundário geral. Ao mesmo tempo, tendo em conta os procedimentos técnicos utilizados, ela é bibliográfica e documental. Socorremo-nos de bibliografia de referência em livros e artigos científicos e de documentos normativos tais como, o plano curricular do ensino secundário geral e o programa de ensino da 9ª classe de Agro-Pecuária que foram fundamentais para a definição do papel desta disciplina na escola. Quanto a abordagem a pesquisa é qualitativa.

Analisaremos num primeiro momento a reforma curricular no ensino secundário geral em Moçambique, a seguir, aborda-se a inovação curricular e a disciplina Agro-Pecuária nos programas de ensino para no fim tecer algumas considerações.

Reforma curricular no ensino secundário geral

O sistema educativo Moçambicano, o denominado Sistema Nacional de Educação (SNE), foi implantado em Moçambique na década de 80, um período em que o país atravessava um dos momentos críticos da sua história, marcado por uma guerra com todas as suas consequências de âmbito social, económico, infraestrutural e político. Em 1983, é introduzida a Lei 4/83, de 23 de Março, que regulava na altura o SNE.

Com o advento da queda do muro de Berlim, o fim da guerra fria e paz em Moçambique, houve a necessidade de se ajustar o sistema educativo às conjunturas local, nacional e internacional, permitindo a introdução da Lei 6/92, de 6 de Maio, que foi substituída recentemente pela lei 18/2018 de 28 de Dezembro, actualmente em vigor.

Interessa-nos nesta abordagem o Ensino Secundário Geral (ESG), um dos subsistemas de ensino e considerado no SNE, por um lado como sendo ponte para garantir a continuidade do processo de transformação curricular do ensino básico, e por outro, assegurar uma melhor transição do ensino secundário geral para o superior ou para o sector laboral.

O principal desafio deste currículo é formar cidadãos capazes de lidar com padrões de habilidades que possam conduzir ao aluno para o mercado de trabalho e adaptar-se a uma economia baseada no conhecimento e em novas tecnologias, contribuindo assim para o reforço das conquistas alcançadas nos campos, económico e social, rumo a redução da pobreza na família, na comunidade e no país, segundo destaca (MINED/INDE, 2007, p. 1) 9^a classe.

Esta visão, exige por parte dos fazedores da educação nessa matéria, um conjugar de esforços por forma a garantir a sua efetiva concretização, passando necessariamente pela criação de condições materiais e financeiras que correspondam a capacidade institucional e humana, nas escolas a esse nível.

Oliveira (2013), afirma que, os currículos devem ser considerados como tudo que se passa nas escolas e envolve desde conteúdos formais de ensino, assim como relações sociais, manifestações culturais e conhecimentos não escolares, denotando-se uma visão ampliada de currículo. A essa perspectiva, a autora considera a expressão currículo, pensando nas práticas e defende a indissociabilidade entre teoria e prática, e entre reflexão e acção.

Segundo Pacheco (2001, p. 150), entende-se por reforma educativa ou curricular “uma transformação da política educativa de um país a nível de estratégias, objectivos e prioridades. Esta transformação pode ser

traduzida por conceitos como: inovação, renovação, mudança e melhoria, tendo como elemento comum, a introdução de algo novo.”

Socorrendo-se dos posicionamentos destes autores, pode-se considerar as reformas curriculares como sendo textos, documentos institucionais, definidos e consagrados por meio de leis, que espelham a direcção e sentido do currículo, que necessita de uma estratégia planificada para a modificação de certos aspectos do sistema educativo de um país.

De acordo com Popkewitz (1997, *apud* RUFINO 2021, p. 7) “o binómio entre ‘reforma e mudança deve ser criteriosamente analisado, evitando-se o reducionismo de associar qualquer processo de transformação do ensino em progresso propriamente dito”. Nesse sentido, para o autor, “as reformas estabelecem relações entre os diferentes níveis de interacção social, passando pela organização das instituições, percepções e experiências que orientam as acções dos sujeitos, etc”.

Tomando-se como campo de investigação os Estados Unidos, Popkewitz (1997) assevera que

[...] as reformas educativas em curso desde o término da Segunda Guerra Mundial têm como eixo legitimador, certa compreensão da escola como solução redentora, sem considerar os demais aspectos sociais que envolvem o mundo. Nesse sentido, de modo geral, a retórica em se propor reformas pouco apresenta implicações práticas efetivas na transformação social, sobretudo quando orientadas apenas por meio de aspectos vinculados únicos e exclusivamente ao campo da psicologia (POPKEWITZ, 1997, *apud* RUFINO 2021, p. 7).

Nesta óptica, fazendo uma comparação com o contexto Moçambicano, nos últimos anos têm sido comuns as reformas no SNE, cuja concepção sempre é vertical, centralizada e homogénea, para todo o país.

De acordo com Sacristán (1997, *apud* MOREIRA 1999, p. 31), “reformular denota remoção e isso dá certa notoriedade perante a opinião pública e perante os docentes [...] cria-se a sensação de movimento, geram-se expectativas, o que parece provocar, por si mesmo, as mudanças”.

Diante do exposto, frisamos que a reforma curricular ou a reforma educativa denota uma remoção das práticas que anteriormente eram vigentes e que esse processo cria no público-alvo um conjunto de expectativas.

Diz-se que houve uma reforma do sistema, quando se registaram mudanças justificadas por princípios. O Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) aponta alguns dos princípios que nortearam a reforma em Moçambique, que são:

- a) Educação inclusiva. A educação é um direito de todo o cidadão. O currículo do ESG pauta por uma educação inclusiva consubstanciada na igualdade de oportunidades para todas as crianças. Neste contexto, as acções desenhadas incluem a promoção da equidade de género e a integração dos alunos com dificuldades de aprendizagem e portadores de deficiências, no sistema regular de ensino;
- b) Ensino-aprendizagem centrado no aluno. O currículo do ESG coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, atuando como sujeito ativo na busca de conhecimento e na construção da sua visão do mundo. Nesta concepção de ensino, o professor funciona como um facilitador a quem cabe criar oportunidades educativas diversificadas que permitam ao aluno desenvolver as suas potencialidades;
- c) Ensino-aprendizagem orientado para o desenvolvimento de competências para a vida. Pretende-se que a abordagem do ensino seja orientada para a solução dos problemas da comunidade, através da ligação entre os conteúdos veiculados pelo currículo e a sua aplicação em situações concretas da vida, na família e na comunidade;
- d) O ESG Integrado, caracteriza-se por desenvolver, no aluno, um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de forma articulada com todas as áreas de aprendizagem, que compõem o currículo, conjugados com as actividades práticas e apoiado por um sistema de avaliação, predominantemente

formativo. A concretização deste princípio permite levar os alunos a analisar os fenómenos sob diferentes perspetiva, relacionando várias áreas de conhecimentos;

- e) Ensino-aprendizagem em espiral. Esta abordagem, por um lado, permite ao aluno estabelecer relações entre a informação nova e a anterior num processo contínuo de construção da sua visão do mundo e, por outro, torna o currículo mais coerente no que diz respeito à sua relação com o meio natural e social caracterizado por uma interdependência entre o Homem e o meio que o rodeia.

Estes princípios foram estabelecidos pelo Ministério da Educação devido ao reconhecimento que o anterior currículo do ESG não pautava por uma educação inclusiva, não colocava o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, não preparava os jovens para adaptarem-se às mudanças rápidas do mundo.

Segundo Silva (2003, p. 47), o “currículo deve ser definido olhando para os seguintes factores: o contexto, os beneficiários, os recursos, os objectivos e as políticas” Neste sentido, o currículo espelha e traduz as aspirações de qualquer sociedade, e a sociedade moçambicana, não é uma excepção. É um instrumento que serve de base para formar cidadãos responsáveis, activos, participativos e empreendedores.

Inovação curricular no ensino secundário geral

No quadro da reforma do ESG de 2007 foram introduzidas inovações curriculares. A inovação é, para vários autores, um conceito multidimensional. Fullan (2016, *apud* AZEVEDO; JESUS, 2020) identifica, pelo menos, três componentes ou dimensões em jogo na implementação de qualquer novo programa ou política: o possível uso de materiais novos ou revistos, o possível uso de novas estratégias de ensino e a possível alteração de crenças.

Seechalio (2017, *apud* AZEVEDO; JESUS, 2020), define inovação educacional como algo novo ou parcialmente novo, e acrescenta que

ela é gerada por uma abordagem sistemática e depois melhorada com a investigação, não sendo habitual num sistema de trabalho diário. Da mesma forma, Caldwell e Spinks (2013, *apud* AZEVEDO; JESUS, 2020) advogam que a inovação educacional representa “a introdução de algo novo” ou “uma nova ideia, método ou dispositivo”, introduzindo a noção de que o contexto deve ser tido em conta, pois o que é inovação num contexto pode ser rotina noutra.

De acordo com estes autores a inovação curricular é algo que é percebido como novo por um indivíduo e parte de uma intenção deliberada de modificação de uma dada situação com a crença de que esta acção pode ser usada de outra forma.

As inovações do ESG definidas no PCESG são as seguintes:

- a) carácter profissionalizante do currículo; b) abordagem dos ciclos de aprendizagem; c) ensino-aprendizagem integrado; d) integração de conteúdos de interesse local; e) introdução de línguas moçambicanas; f) temas transversais; g) actividades curriculares (INDE/MINED 2007, p. 28-35).

Tendo em conta que o nosso estudo pretende analisar a primeira inovação não entraremos em detalhe em relação às restantes. Olhando para essas inovações, conclui-se que, a sua implementação efetiva constitui um processo de curto, médio e longos prazos, em função das condições em recursos materiais, humanos, financeiros e tecnológicos.

Para o legislador, o carácter profissionalizante do currículo, está enquadrado nas orientações estratégicas da UNESCO, aos Estados membros em 2001, que possibilitam a lecionação de disciplinas profissionalizantes no ESG. O carácter profissionalizante do currículo diz respeito ao “saber-fazer com objectivo de desenvolver nos jovens competências práticas que lhes possam ser úteis para a vida laboral, desenvolvimento de uma profissão ou ofício para o seu autoemprego” (INDE/MINED, 2007, p. 28).

De acordo com este documento do MINED, o PCESG, o carácter profissionalizante do currículo é materializado por:

- a) Uma nova abordagem das disciplinas gerais, isto é, virada para a resolução de problemas concretos, com ênfase para a prática;
- b) Desenvolvimento de competências que possam ser úteis na vida social e profissional, como o empreendedorismo, trabalho em equipa, espírito crítico e estratégias de aprendizagem ao longo da vida;
- c) Introdução de disciplinas profissionalizantes e de módulos técnico-profissionais.

De modo específico, o carácter profissionalizante pode ser introduzido no currículo como tema transversal, como módulo ou como disciplina específica tal é o caso da Agro-pecuária, que será discutido a seguir.

Agro-Pecuária no plano curricular do ensino secundário geral e no programa de ensino

Partindo do pressuposto de que, Moçambique é um país que cuja base da sua economia está assente na produção agrícola, optou-se em introduzir esta componente no currículo escolar do ensino secundário geral, para que o aluno contribua, na sua comunidade, com conhecimentos na produção e na produtividade agrícola, por um lado. Por outro, criar uma visão que desperte iniciativas empreendedoras para o autoemprego.

O PCESG (INDE/MEC, 2007, p. 48), define o propósito da introdução da disciplina de agro-pecuária no ESG em Moçambique, afirmando que:

A introdução da disciplina de Agro-Pecuária no ensino secundário geral visa desenvolver competências práticas e tecnológicas que lhes permitam contribuir para a redução da vulnerabilidade e da Pobreza Absoluta no país, através da aplicação de novas técnicas de produção Agro-Pecuária, conservação dos produtos agro-pecuários bem como utilização racional de recursos disponíveis.

Mais adiante o mesmo documento (INDE/MEC, 2007, p. 49), resume os motivos que fizeram com que a disciplina de Agro-pecuária fosse introduzida:

- a) Desenvolver, nos alunos, atitudes e hábitos positivos em relação ao trabalho, contribuindo assim para a resolução de problemas, da família e da comunidade;
- b) Desenvolver habilidades necessárias para a concepção de pequenos projectos de produção;
- c) Contribuir para aplicação de novas técnicas de produção na família e na comunidade, como forma de aumentar a produção e a produtividade, melhorar a dieta alimentar e garantir a segurança alimentar.
- d) Avaliando o teor deste argumento, pode-se afirmar que, a disciplina de agro-pecuária sobretudo na sua introdução, possui uma projecção prática cujas estratégias de implementação no campo didático pedagógico podem ser discutidas.

Moreira (2003, p. 40), lembra que, “a educação não pode ser reduzida à formação de consumidores competentes. Ela supõe a formação de sujeitos históricos, activos, criativos e críticos, capazes de não apenas se adaptar à sociedade em que vivem, mas de transformá-la e de reinventá-la”.

Socorrendo-se das palavras do autor, pode-se afirmar que, a educação deve formar cidadãos com conhecimentos necessários para resolver problemas da comunidade e da família, isto é possível quando a formação estiver virada para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o efeito.

O programa da 9ª classe da disciplina Agro-pecuária inicia com uma introdução onde se explicam os objectivos da transformação curricular do ESG, as linhas orientadoras do currículo, os desafios da escola, a bordagem transversal, as línguas e o papel do professor. De seguida, faz-se a apresentação dos objectivos gerais e específicos da disciplina, as competências gerais a serem desenvolvidas e uma visão

geral dos conteúdos de Agropecuária do 1º ciclo. A seguir são descritos as competências, o objectivo geral e específicos e uma visão geral dos conteúdos desta disciplina, na 9ª classe, organizados em quatro unidades temáticas que são:

- a) Culturas alimentares: hortícolas, leguminosas de grão, raízes e tubérculos, cereais;
- b) Culturas de rendimento: tabaco, cana sacarina, algodão, soja e girassol;
- c) Tecnologia de criação de coelhos;
- d) Tecnologia de criação de suínos.

Em cada uma destas unidades temáticas estão descritos os objectivos, os conteúdos, as competências e no fim, as sugestões metodológicas. Entre as competências identificamos as seguintes:

- a) Explica a importância sócio-económica das culturas alimentares e de rendimento nas comunidades;
- b) Identifica as diferentes culturas alimentares e de rendimento nas comunidades;
- c) Identifica as diferentes variedades das culturas alimentares e de rendimento nas comunidades;
- d) Faz a selecção e tratamento da semente/estaca;
- e) Escolhe solos adequados para cultivo de acordo com o tipo de cultura;
- f) Prepara o terreno para a sementeira e plantação na comunidade;
- g) Aplica as técnicas de manejo das culturas alimentares e de rendimento nas comunidades;
- h) Realiza a colheita, processamento e comercialização das culturas alimentares e de rendimento na comunidade;
- i) Explica a importância da criação de coelhos e suínos na comunidade;
- j) Aplica as técnicas de criação de coelhos e suínos na comunidade.

Fonte: INDE/MINED (2010, p. 12).

As sugestões metodológicas do programa de ensino de Agro-Pecuária indicam que o professor:

(continua)

- a) A partir do pré-requisito dos alunos, poderá enriquecer e sistematizar a importância das culturas e sua produção em Moçambique, dando exemplos sobre o rendimento de algumas culturas no País;
- b) Poderá conduzir a aula de modo que os alunos possam compreender a diversidade das culturas em termos evolutivos e adaptabilidade fisiológica;
- c) Pode explicar que em regra as hortícolas são feitas mediante alfobres onde se produzem as plantas que são depois transplantados para o campo definitivo;
- d) Poderá mostrar o aluno que as datas de sementeira no cultivo das leguminosas são importantes para o bom desenvolvimento da cultura e variam segundo o tipo de cultura;
- e) Poderá orientar os alunos a rever o conceito doença e praga, bem como as práticas culturais abordadas na 4ª unidade da 8ª classe;
- f) Pode explicar que em regra pela natureza das culturas de rendimento normalmente elas são produzidas em grandes áreas, em sistema de monocultivo e com aplicação de insumos como fertilizantes, rega, pesticidas que permitem um bom desenvolvimento das culturas e a obtenção de melhores rendimentos;
- g) Poderá explicar aos alunos que as fases do desenvolvimento das pragas e o tipo de cultura determinam a escolha do seu método de controlo. Neste contexto, o professor deve explicar a biologia e o ciclo de vida das pragas específicas das culturas, estabelecendo a relação com o ciclo da cultura;
- h) Ao introduzir este tema, poderá começar por explorar os conhecimentos e experiências que os alunos têm acerca da criação de coelhos e de suínos nas suas comunidades; fazendo-lhes perguntas. Em seguida, faz um resumo explicando a importância, o valor económico-social da criação de coelhos e suínos na comunidade, as perspectivas da criação em Moçambique, sistemas de criação, tipos de instalações, equipamento, maneio alimentar e sanitário empregues na criação destes animais;
- i) Poderá promover a criação desta espécie com a finalidade de ligar a teoria à prática, fornecer a carne aos alunos como também para venda. Por outro lado, poderá organizar uma visita de estudo a uma empresa de criação de coelhos e de suínos, onde os alunos terão a possibilidade de ver de perto as técnicas de criação;
- j) Durante as suas aulas, poderá utilizar maquetas, cartazes e vídeos para a ilustração na aula. Poderá também organizar a turma em grupos para fazer desenhos de coelhos e de suínos, com os melhores, poderá produzir cartazes ou quadros para a demonstração durante as aulas.

(conclusão)

- k) Poderá conduzir a aula de modo que os alunos possam compreender a diversidade das culturas em termos evolutivos e adaptabilidade fisiológica;
- l) Pode explicar que em regra as hortícolas são feitas mediante alfobres onde se produzem as plantas que são depois transplantados para o campo definitivo;
- m) Poderá mostrar o aluno que as datas de sementeira no cultivo das leguminosas são importantes para o bom desenvolvimento da cultura e variam segundo o tipo de cultura;
- n) Poderá orientar os alunos a rever o conceito doença e praga, bem como as práticas culturais abordadas na 4ª unidade da 8ª classe;
- o) Pode explicar que em regra pela natureza das culturas de rendimento normalmente elas são produzidas em grandes áreas, em sistema de monocultivo e com aplicação de insumos como fertilizantes, rega, pesticidas que permitem um bom desenvolvimento das culturas e a obtenção de melhores rendimentos;
- p) Poderá explicar aos alunos que as fases do desenvolvimento das pragas e o tipo de cultura determinam a escolha do seu método do controlo. Neste contexto, o professor deve explicar a biologia e o ciclo de vida das pragas específicas das culturas, estabelecendo a relação com o ciclo da cultura;
- q) Ao introduzir este tema, poderá começar por explorar os conhecimentos e experiências que os alunos têm acerca da criação de coelhos e de suínos nas suas comunidades; fazendo-lhes perguntas. Em seguida, faz um resumo explicando a importância, o valor económico-social da criação de coelhos e suínos na comunidade, as perspectivas da criação em Moçambique, sistemas de criação, tipos de instalações, equipamento, mancio alimentar e sanitário empregues na criação destes animais;
- r) Poderá promover a criação desta espécie com a finalidade de ligar a teoria à prática, fornecer a carne aos alunos como também para venda. Por outro lado, poderá organizar uma visita de estudo a uma empresa de criação de coelhos e de suínos, onde os alunos terão a possibilidade de ver de perto as técnicas de criação;
- s) Durante as suas aulas, poderá utilizar maquetas, cartazes e vídeos para a ilustração na aula. Poderá também organizar a turma em grupos para fazer desenhos de coelhos e de suínos, com os melhores, poderá produzir cartazes ou quadros para a demonstração durante as aulas.

Para a concretização das sugestões metodológicas o programa aconselha a que as escolas tenham um espaço para a prática como é referido no seguinte trecho:

No processo de ensino-aprendizagem da Agro-Pecuária deverá ser privilegiada a componente prática. Esta pressupõe a existência de espaços apropriados, dentro ou fora da escola, para que os alunos possam experimentar, observar e fazer o acompanhamento das técnicas aprendidas. Outra componente importante, são os instrumentos, equipamentos, máquinas agrícolas e sementes necessários para a prática da Agro-Pecuária. As aulas práticas incluem simulações, participação em actividades produtivas nas plantações, quintas e locais de criação de animais, no âmbito das actividades de férias. Outras formas de aprendizagem, por exemplo, através do uso das TIC's (internet, vídeos), poderão ser exploradas no ensino da Agro-Pecuária (INDE/MINED, 2010, p. 9).

Na verdade esta exigência do programa em relação aos campos de cultivo e aos equipamentos e insumos agrícolas pretende responder ao objectivo da introdução da Agro-Pecuária no ESG que é o desenvolvimento de competências práticas. A definição de competências como as de seleção de sementes, preparo do terreno para a sementeira e plantação, aplicação das técnicas de manejo de culturas e de animais e realização de colheita, processamento e comercialização, reforçam essa ideia.

Todavia, analisando as orientações metodológicas observa-se o predomínio de transmissão de conhecimentos na sala de aulas, o que de certo modo coloca em causa o objectivo da disciplina. Sabe-se hoje, de acordo com Perrenoud (1999) que, a transferência de conhecimentos não é automática, adquire-se por meio do exercício e de uma prática reflexiva, em situações que possibilitam mobilizar saberes, transpô-los, combiná-los, inventar uma estratégia original a partir de recursos que não a contêm e não a ditam. Haveria exercícios que permitiriam a reflexão numa situação em que vários conhecimentos seriam mobilizados?

Ao mesmo tempo, pode-se questionar se a escola em Moçambique encontra-se preparada para um projeto como este, de certo modo complexo e tendo em conta que a carga horária semanal desta disciplina é de 2 aulas, inexistência de locais de experimentação nas escolas, número elevado de alunos por turma (mais de 60 alunos, na cidade de Lichinga).

Considerações

A ideia de um currículo com características profissionalizantes num subsistema de ensino geral é de certo modo problemática por algumas razões que passamos a citar. Os conteúdos de ensino propostos são elevados tendo em conta a carga horária semanal da disciplina. Os objectivos anunciados para a Agro-Pecuária, segundo a qual é importante que a escola tenha espaços na comunidade para acomodar as práticas, são impraticáveis devidos as condições precárias da maior parte das escolas do nosso País e as condições de trabalho dos professores.

Entretanto, estudos e discussões sobre o carácter profissionalizante do currículo são necessários para compreender como é que estas disciplinas estão sendo colocadas em prática pela escola, tendo em conta a realidade moçambicana. Para além disso, julgamos ser imprescindível analisar a leitura, a interpretação que os professores e os alunos fazem em relação ao processo de ensino-aprendizagem da Agropecuária e o perfil dos professores que trabalham com estas disciplinas no ESG.

Referências

AZEVEDO, Joaquim; JESUS, Pedro. Inovação Educacional. O que ê? Porquê? Onde? Como?. **Revista Portuguesa**. 20, 21-55, 2020.

CALDWELL, Brian; SPINKS, Jim. **The Self-transforming school**. Oxford, UK: Routledge, 2013.

CASTIANO, José P. O currículo local como espaço de coexistência de discursos: Estudos de caso nos distritos de Bárúè, Sussundenga e da cidade de Chimoio-Moçambique. *Revista E-curriculum*, SP, v.1, n.1, dez-jul, 2005-2006. <https://www.pucsp.br/ecurriculum>

FLORES, José M. (2014). Progressão por ciclos de aprendizagem versus qualidade de ensino-aprendizagem no ensino básico: precepções e processo de implementação e divulgação. In DIAS, Hildizina et al. *Didáticas e práticas de ensino e aprendizagem em Moçambique: competência, renovação e qualidade*. Alcance editores, pp. 311 – 329.

FULLAN, Michael. **The new meaning of educational Change** (5th edition). New York: Routledge, 2016.

INDE/MEC. **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG)**. Maputo, 2007.

INDE/MEC. **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG)**. Maputo, INDE/MEC, 2010.

MOREIRA, António Flávio Barbosa. **Currículo: políticas e práticas**, 7^a ed. SP, Papiros Campinas, 2003.

NHALEVILO, Emília Z. Afonso. Currículo local: Uma oportunidade para emancipação. *Revista E-curriculum*, SP, v.11, n.1, abr, 2013. <https://www.pucsp.br/ecurriculum/index.php/curriculum>

NHANTUMBO, Azevedo B.B. (2014). Análise da implementação por ciclos de aprendizagem no currículo do ensino básico em Moçambique. In DIAS, Hildizina et al. *Didáticas e práticas de ensino e aprendizagem em Moçambique: competência, renovação e qualidade*. Alcance editores, pp. 260 – 269

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensados praticados. **E-curriculum**, 8(2), 1-22, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículo e processos de aprendizagem no ensino: políticas práticas educacionais cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, 13(3), 375-391, 2013.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e prática** 22. Porto, Porto Editora, 2001.

PEREIRA, Elisabete de Monteiro Aguiar. **Inovação curricular**, 2011. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/inovacoes/inov-curric.html>, acesso no dia 04 de Novembro.

PERRENOUD, Phillippe. **Construir competências é virar as costas aos saberes?**, 1999. Disponível em <https://egov.ufsc.br>

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Artes Médicas, 1997.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. Reformas curriculares no campo educativo: Políticas e práticas educacionais cotidianas e limites da perspectiva aplicacionista. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 29(135), 2021. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5969>

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**, 3ed. Porto Alegre, Artmed, 1997.

SEECHALIAO, Thapanee. Instructional strategies to support creativity and innovation in education. **Journal of Education and Learning**, 6(4), 201-208, 2017.

Capítulo 4

O LIVRO ESCOLAR DE HISTÓRIA E AS COMPETÊNCIAS PARA A VIDA

Alexandre Armando

José Marcelo Ánica

Alice Castigo Binda Freia

Introdução

O sistema educativo desenvolvido durante o período de dominação colonial português em Moçambique tinha em vista preparar o homem para responder os anseios do colono. A educação durante o sistema colonial “impos uma educação que visava a reprodução da exploração e da opressão e a continuidade das estruturas coloniais-capitalistas de dominação” (Lei nº 4/83, de 23 de Março). No período pós-independência, o governo de Moçambique introduziu o conceito de formação de um homem novo com uma nova visão, diferentemente do sistema colonial. É neste espírito que foi concebida a educação como um direito fundamental de cada cidadão e como instrumento central para a formação do cidadão. Ou seja, a escola é definida como o local privilegiado para¹ o povo tomar o poder (MEC/

¹ O homem novo pressupõe um homem como uma nova ideologia política, livre de traços coloniais e com missão de participar de forma efectiva na construção e reconstrução da nação moçambicana (MEC/INDE, 2007).

INDE, 2007). Desde então, foram introduzidos no sistema educativo palavras como: formação do homem novo para a construção de uma sociedade socialista com um nível técnico-científico “liberto de toda a carga ideológica e política da formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional capaz de assimilar e utilizar a ciência e a técnica ao serviço da Revolução” (Lei nº 4/83, de 23 de Março, p. 14).

A formação do homem novo visava em parte formar um homem com competências para assegurar o desenvolvimento do país em diferentes frentes. Esta expressão começa a ganhar maior ímpeto depois de sucessivas reformas no Sistema Nacional de Educação, tendo como princípios o “desenvolvimento das capacidades e da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante, que confira uma formação integral” bem como “a ligação do estudo ao trabalho produtivo socialmente útil como forma de aplicação dos conhecimentos científicos à produção e da participação no esforço de desenvolvimento económico e social do país” (Lei nº 6/92 de 6 de Maio, p. 8). Com esta lei, registaram-se várias mudanças no Sistema Nacional de Educação (SNE), com maior ênfase, no campo de competências.

Para responder as necessidades impostas pelo mundo onde Moçambique faz parte, em 2007, o Governo de Moçambique introduziu reformas, constituindo, desta feita, um novo paradigma no sector da educação, procurando responder os anseios e as preocupações sociais, inculcando nos alunos um perfil virado para o saber fazer, estar e ser, com intuito, de formar cidadãos íntegros e responsáveis pelo desenvolvimento das comunidades, na medida em que, as competências,

[...] dos graduados do ESG não correspondiam às exigências e às necessidades do mercado. Por exemplo, segundo os empregadores, os graduados não dominam a Língua Portuguesa oralmente e por escrito, não comunicam em Língua Inglesa, têm dificuldades no cálculo e em algumas operações, e não possuem uma preparação para as actividades práticas e tecnológicas (MEC/INDE, 2007, p. 7).

Neste sentido, era importante pensar num ensino orientado para o desenvolvimento de competências para a vida como um dos princípios orientadores do PCESEG com vista a levar o aluno a responder os problemas sociais. Nesta vertente, o MEC/INDE (2007) definiu que no Ensino Secundário Geral (ESG), os alunos devem apresentar um perfil amplo que integre, entre outros objectivos os seguintes: “a) proporcionar ao jovem um desenvolvimento integral e harmonioso através de um conjunto de competências: conhecimentos, habilidades, atitudes e valores articulados em todas as áreas de aprendizagem; b) Desenvolver competências relevantes que o tornem um cidadão responsável, capaz de tomar decisões informadas e fazer escolhas sobre o seu futuro, resolver com sucesso os problemas que se lhe colocam na sua família, na comunidade e no trabalho [...]” (p. 18/19). Com base nestes objectivos foram definidas, no programa de ensino de História, competências gerais a serem desenvolvidas no primeiro ciclo do ESG (8^a, 9^a, 10^a classe) e competências específicas, que o programa denomina competências básicas, para cada unidade temática.

Neste sentido, importa-nos questionar sobre como é que o livro escolar da disciplina de História favorece o desenvolvimento das competências para a vida definidas no programa de ensino da 10^a classe?

O objectivo geral deste estudo é analisar a abordagem das competências para a vida no livro escolar da disciplina de História da 10^a classe. Constituem objectivos específicos os seguintes: a) explicar o surgimento do termo competência em Moçambique; (b) descrever as competências para a vida contidas no programa de ensino de História da 10^a classe; c) analisar a abordagem das competências para a vida, no livro escolar de História da 10^a classe.

Para o alcance destes objectivos, adotamos uma abordagem de cunho qualitativo associada a técnicas de análise documental e bibliográfica. Estas técnicas permitiram analisar de forma holística como é que o livro escolar da disciplina de História favorece o desenvolvimento das competências para a vida definidas no programa de ensino da 10^a

classe. Para o tratamento e interpretação de dados, foi aplicada a técnica de análise de conteúdo, desde o quadro teórico até a análise e discussão de resultados.

O que são competências?

O termo “competências” pode apresentar vários significados em função do objecto de estudo que se pretende descrever. De acordo com o nosso objecto de estudo, a palavra competências envolve um conjunto de sinais que indicam o saber-fazer de um indivíduo como resultado de uma aprendizagem (AZEVEDO; ROWELL, 2009a).

Desta forma, o termo competências envolve o saber-fazer, ou seja, pressupõe talentos de um indivíduo que se traduz em capacidade para resolver actividades concretas. Assim, uma habilidade pode contribuir para o desenvolvimento de várias competências, por um lado. Por outro lado, uma competência pressupõe o desenvolvimento de várias habilidades, incluindo habilidades que integram graus de complexidade diferentes (BOFF; ZANETTI, 2010).

As competências permitem aos alunos resolverem situações concretas dentro das suas comunidades, aplicando os conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidas no processo de aprendizagem formal e informal, contribuindo, desta feita, para o crescimento das suas sociedades. Conforme Marx (2011) o desenvolvimento das habilidades profundas nos alunos implica a transformação da educação, formação e trabalho para responder os anseios da sociedade, formando indivíduos competentes com capacidades de intervir nas várias frentes.

Desta forma, pode-se entender que o termo competências circunscreve-se pela capacidade desenvolvida pelo sujeito conhecedor para resolver ou mobilizar situações que constituem problemas para ele ou para a comunidade.

As competências permitem aos alunos responderem os anseios que lhes são impostos pelas suas comunidades. Perrenoud (1999) refere

que as competências são um conjunto de atitudes adquiridas ao longo da vida² que têm em vista resolver situações concretas, portanto, uma ligação intrínseca entre a teoria e a prática e vice-versa, como também do concreto ao abstrato.

O desenvolvimento de competências para a vida permite impulsionar mudanças na forma de pensar e fazer as coisas. Runy (2021) refere que as competências para a vida devem centrar-se em categorias básicas, o saber conhecer, saber fazer e saber viver juntos e com os outros.

Desta forma, pode-se depreender que o saber ser, estar e fazer são pilares fundamentais que devem se manifestar nos alunos, através de demonstração de conhecimentos, aptidões e competências para resolução de problemas práticos ao longo da vida.

O surgimento do termo competência em Moçambique

O termo competências começa a ganhar espaço na década noventa através de um relatório internacional publicado em 1996, elaborado para a organização da Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) é atribuída à educação do século XXI uma dupla função: transmitir de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos (UNESCO, 1996, p. 77, apud CASTRO, 2007).

É neste contexto que houve “a necessidade de reformular o currículo de forma a ajustá-lo às necessidades do mercado de trabalho” (MEC/IND, 2007, p. 6). Ou seja,

O principal desafio deste currículo é formar cidadãos capazes de lidar com padrões de trabalho em mudanças, de adaptar-se a uma economia baseada no conhecimento e em novas tecnologias, contribuindo assim para o reforço das conquistas alcançadas nos campos político, económico e social e para a redução da pobreza na família, na comunidade e no país (MEC/INDE, 2007, p. 1).

² Aprendizagem ao longo da vida, pressupõe “toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego”(NEVES, 2005, apud SITOÉ, 2006, p. 284).

A partir deste momento, as competências são vistas como sendo relevantes no processo de ensino e aprendizagem bem como na formação dos alunos, daí que,

[...] a discussão a respeito do desenvolvimento de competências, habilidades e formação de conceitos tem um viés de grande importância no currículo escolar, pois, é nessa rede de concepção que se revela o núcleo fundamental que sustenta o processo educativo (BOFF; ZANETTE, 2010, p. 3).

Em Moçambique, o termo competências para vida começa a ganhar maior dimensão em 2007, através de um documento orientador designado Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG). A partir deste momento, o objectivo é desenvolver uma aprendizagem imbuída de competências, isto é, induzir o ato educativo “através de um processo de aprendizagem ao longo da vida” (CASTRO, 2007, 16).

Mas, o termo competências não está apenas no Ensino Secundário Geral, ele está presente em todos os subsistemas do Sistema Nacional de Educação - SNE. Castro (2007), sustenta que “as competências devem ser desenvolvidas até ao fim da educação e formação iniciais” (p. 19).

A escola tem um papel determinante na construção de uma sociedade e na formação integral do ser humano, para tal é necessário,

[...] uma educação que valoriza os estudantes, dando a eles o papel de protagonismo no processo de construção de seu próprio conhecimento, traz a essência e um dos mais importantes desafios da qualidade na educação: uma necessária autonomia que permita a pessoa atuar de forma consciente e transformadora na realidade, da mais próxima a mais distante, da mais específica à mais ampla. (BOFF; ZANETTE, 2010, p. 2).

As competências são ferramentas vitais no processo de ensino e aprendizagem ao permitir que os alunos apliquem os conhecimentos adquiridos na escola, na resolução de problemas práticos, participando assim no desenvolvimento das suas comunidades.

As competências para a vida no programa de ensino

A disciplina de História é uma das cadeiras curriculares do Ensino Secundário Geral do Sistema Nacional de Educação. Nesta disciplina, à semelhança de outras, apresenta competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da classe ou ciclo de aprendizagem. De acordo com MEC/INDE (2007) a disciplina de História é uma das cadeiras do plano curricular do Ensino Secundário Geral e orienta-se para o desenvolvimento de competências gerais relevantes para a vida, por um lado, e para a formação de uma cultura e identidade nacional, por outro.

No processo de ensino e aprendizagem existem dois tipos de competências que devem ser desenvolvidos pelo sujeito,

[...] quanto ao âmbito de aplicação parece ser unânime a distinção entre dois grupos fundamentais de competências: as que se desenvolvem na área do saber de cada disciplina (competências específicas) e as que se desenvolvem num campo de ação interdisciplinar (competências transversais ou gerais) (CASTRO, 2007, p. 43).

Deste modo, encontramos no PCESG as seguintes competências gerais para a disciplina de História:

- Aprofundar e ampliar as competências adquiridas no ensino básico;
- Alargar as capacidades e convicções para compreender melhor integração de Moçambique e do Continente Africano no contexto da História mundial;
- Desenvolver habilidades de análise dos processos históricos;
- Consolidar uma concepção científica do desenvolvimento da sociedade humana;
- Fornecer instrumento que possibilitem o acesso à memória colectiva nacional;
- Desenvolver, nos alunos, o amor pela pátria e a consciência de fazer parte de uma sociedade;
- Reconstruir o passado e prepará-los para exercício da cidadania.

No programa de ensino de História encontramos as seguintes competências gerais para a vida:

- Interpreta acontecimentos diversos usando a língua portuguesa;
- Recolhe e divulga a história, os hábitos de saúde e alimentação da sua região;
- Usa adequadamente o vocabulário histórico para descrever acontecimentos históricos, sociais e culturais;
- Adota, de forma independente, estratégias e métodos de estudo adequados;
- Emite opiniões sobre os processos históricos, sociais e culturais que ocorrem em seu redor, no país e no mundo;
- Promove o respeito pelos órgãos nacionais e internacionais de defesa dos direitos humanos e de cidadania;
- Demonstra compreensão dos problemas económicos e sociais do seu país e sugere, a seu nível, vias de solução em seu benefício e em benefício da comunidade em que está inserido;
- Envolve-se em projectos e campanhas de proteção e uso sustentável dos recursos ambientais;
- Promove atitudes de solidariedade, tolerância e respeito pelas diferenças;
- Respeita as leis nacionais e internacionais;
- Age em conformidade com a lei na resolução e gestão de conflitos;
- Desenvolve o sentimento patriótico através de visitas aos locais de interesse histórico-sociais e participa ativamente nos processos político-sociais do seu país;
- Usa conhecimentos gerais para melhor participar no desenvolvimento do país.

MEC (2007, pp. 8-9).

A partir dos quadros apresentados acima pode deduzir-se que tanto no PCESG bem como no Programa de Ensino de História encontram-se vincadas as competências gerais a serem desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, no Programa de ensino de História não está claro quanto a finalidade das competências. Já no PCESG evidencia a finalidade das competências a serem desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem ao referir que o ensino de História se orienta “para a formação de uma cultura e identidade nacional”

(MEC/INDE, 2007). Dai que, no processo de ensino e aprendizagem o professor deve relacionar os factos universais, com os conteúdos locais com vista ao desenvolvimento de habilidades nos alunos. Segundo MEC/INDE (2007), os “conteúdos desta disciplina, embora refitam processos históricos universais, a sua abordagem neste nível orienta-se para processos Africanos e Moçambicanos, através da sua análise e interpretação, estabelecendo relações e conexões com os processos mundiais” (p. 41).

Em relação às competências básicas o programa de ensino de História estrutura-as em três dimensões, sendo a primeira, pessoal. No âmbito pessoal as competências possibilitam a interpretação de fenómenos históricos, um olhar crítico, permitindo ao aluno apresentar habilidade na descrição e interpretação dos factos históricos (ZABALA; ARNAU, 2010).

A segunda dimensão é designada por dimensão social, cujo intuito é tornar o aluno mais competente, participando de forma ativa e proactiva na construção e/ou na reconstrução dos factos históricos. Ou seja, nesta dimensão, os alunos devem desenvolver dentre várias, as competências seguintes,

[...] recolhe e divulga a história, os hábitos de saúde e alimentação da sua região; emite opiniões sobre os processos históricos, sociais e culturais que ocorrem em seu redor; demonstra compreensão dos problemas económicos e sociais do seu país e sugere, a seu nível, vias de solução em seu benefício e em benefício da comunidade em que está inserido; usa conhecimentos gerais para melhorar a participação no desenvolvimento do país (MEC, 2007, p. 9).

E a terceira dimensão, denomina-se por interpessoal. Esta dimensão procura inculcar nos alunos habilidades que contribuam no desenvolvimento das comunidades, através de prática de civismo e na valorização dos atos ligados a solidariedade, compaixão, tolerância e cooperação entre os povos (ZABALA; ARNAU, 2010). Para tal, os alunos devem desenvolver as seguintes competências,

[...] promove o respeito pelos órgãos nacionais e internacionais de defesa dos direitos humanos e de cidadania; envolve-se em campanha de proteção e uso sustentável dos recursos ambientais; respeito pelas leis nacionais e internacionais; age em conformidade com a lei na resolução e gestão de conflitos (MEC, 2007, p. 9).

O programa de ensino é um instrumento orientador da actividade pedagógica, nele estão definidas as competências para a vida que devem ser desenvolvidas nos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Processo esse que tem, no livro escolar, uma base de trabalho do professor e de aprendizagem dos alunos.

Livro escolar de História da 10ª classe

O livro escolar é um material didático de suma importância no processo de ensino e aprendizagem, pois permite o desenvolvimento de competências nos alunos. Conforme Júnior (1997), “além dos conteúdos escolares, os livros escolares expressam valores, hábitos de leitura, posturas pedagógicas e uma infinidade de sinais do desenvolvimento educativo da sociedade” [...] (p. 23).

Dada a sua importância, o livro escolar é um material que auxilia o professor tanto o aluno na melhoria da aprendizagem. Castro (2007) sustenta que o livro tem,

[...] estabelecido uma relação estreita entre as práticas pedagógicas e os propósitos das aprendizagens ministradas, conseguindo interferir na forma como os professores desempenham o seu trabalho, nos tipos de conhecimentos que veiculam nas escolas [...] (p. 91).

Assim sendo, o livro escolar incentiva o aprofundamento dos conhecimentos nos alunos e constitui a base para a promoção de,

[...] reflexões sobre os conhecimentos trabalhos na escola e sobre o próprio sentido da acção educativa (...) [uma vez que] o processo

de aprendizagem é, essencialmente, um processo de construção pessoal, um empreendimento e não pode determinar-se priori, nem de um modo linear e rígido, sob pena de produzir efeitos muito perversos em relação aos verdadeiros fins que a educação deve perseguir (CASTRO, 2007, p. 91-92).

No livro de História da 10^a classe encontramos uma breve introdução, onde são abordados de forma sumária os principais conteúdos a serem ministrados ao longo do ano lectivo. Para além de que o livro escolar apresenta conteúdos inseridos em cada unidade temática. E em cada unidade temática, estão propostos exercícios de aplicação a serem realizados pelos alunos com orientação do professor. O livro escolar, também, apresenta figuras que ilustram factos históricos que tiveram lugar ao nível local e mundial. Na parte final do livro encontra-se a referência bibliográfica.

Observamos que o livro escolar de História da 10^a classe encontra-se estruturado em 04 unidades temáticas, sendo:

- 1) As Contradições Imperialistas dos finais do século XIX até final da 1^a Guerra Mundial;
- 2) O Mundo entre a 1^a e a 2^a Guerra Mundial (1918-1939);
- 3) A 2^a Guerra Mundial (1939-1945) e o Movimento de Libertação Nacional; e
- 4) O Mundo entre a confrontação e o desanuviamento (MEC, 2007, p. 11).

Por exemplo, na Unidade Temática 1: As contradições imperialistas, dos finais do Séc. XIX, até ao final da I Guerra Mundial, no Programa de Ensino de História encontramos as seguintes competências básicas:

(continua)

- Elabora sínteses caracterizando os principais países capitalistas no que se refere os principais marcos do seu desenvolvimento económico, político e social;
- Explica que a resistência ao estabelecimento do sistema colonial em África foi um fenómeno generalizado em todo o continente;
- Sistematiza as particularidades da dominação colonial portuguesa em Moçambique;

(conclusão)

- Distingue as consequências da ocupação colonial em África, Europa e para Moçambique;
- Avalia criticamente as consequências da I Guerra Mundial e seu significado;
- Relaciona as mudanças no mapa político da Europa e o mundo com a 1ª GM, destacando os acontecimentos em África e em Moçambique; e
- Valoriza o diálogo como um meio importante na prevenção de conflitos bem como na preservação da paz.

Fonte: OMEC (2007, p. 15/17).

No livro escolar de História da 10ª classe, na unidade temática-1, atinente as contradições imperialistas, dos finais do Séc. XIX, até ao final da I Guerra Mundial, por exemplo, encontramos os seguintes exercícios de aplicação:

1. Assinale as características que se adequam às condições da Revolução Industrial.
 - A. Predominância da produção rural verificada na propagação da pequena propriedade.
 - B. Concretização do modo de produção capitalista, gerando relações conflituosas entre a burguesia como proprietária de meios de produção e o proletariado como dono da força de trabalho.
 - C. A Revolução Industrial liquidou imediatamente o Feudalismo através do desenvolvimento da pequena propriedade contra as vastas unidades feudais.
2. Os historiadores costumam distinguir a 1ª Revolução Industrial, ocorrida na Inglaterra de uma segunda, datada do último quartel do século XIX.
 - A. Qual é a importância do carvão e do ferro na 1ª Revolução Industrial?
 - B. Estabeleça duas diferenças entre a 1ª e a 2ª Revolução Industrial.
 - C. Aponte as consequências políticas da 2ª Revolução Industrial (...).

Fonte: SOPA (2017, p. 70)

Os exemplos inseridos demonstram que no Programa de Ensino de História estão evidenciadas as competências básicas a serem desenvolvidas nos alunos na disciplina de História, na Unidade Temática 1, sobre As contradições imperialistas, dos finais do Séc. XIX, até ao final da I Guerra Mundial.

Já no livro escolar de História da 10ª classe não encontramos competências para a vida a serem desenvolvidas ao longo do processo de ensino aprendizagem. Conforme os exemplos, encontramos no livro escolar da 10ª classe exercícios de aplicação propostos a serem executados pelos alunos durante as aulas. Desta forma, pode-se deduzir que o livro escolar da 10ª classe não aborda as competências para vida a serem desenvolvidas nos alunos. E isso pode contribuir para o fraco desenvolvimento de competências nos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Júnior (1997), defende que “[...] os livros escolares expressam valores, hábitos de leitura, posturas pedagógicas e uma infinidade de sinais do desenvolvimento de competências” [...] (p. 23). É neste contexto que o livro escolar deve espelhar as competências, de tal forma que, os actores do sistema educativo, como o professor, assim como o aluno devem estar cientes das competências que devem ser desenvolvidas. Castro (2007) sustenta que o livro tem “conseguido interferir na forma como os professores desempenham o seu trabalho, nos tipos de conhecimentos que veiculam nas escolas [...]” (p. 91).

Em síntese, o livro escolar tem um papel preponderante no desenvolvimento de competências para a vida durante o processo de ensino e aprendizagem, na medida em que, ele veicula imagens, textos, exercícios e todos aspectos que podem contribuir na formação da personalidade dos alunos.

Considerações finais

Ao longo desta pesquisa ficaram expostas matérias relacionadas com as competências para a vida no livro escolar de História – 10ª classe no Ensino Secundário Geral.

O livro escolar ora analisado representa um material didático de maior importância para o desenvolvimento de competências para a vida nos alunos. Ele resulta da revisão que foi implementada no âmbito da revisão curricular em 2007, para responder a dinâmica local e mundial, fundamentalmente, o saber fazer.

O programa de ensino é um instrumento orientador da acção pedagógica e auxilia o professor na sua missão de mediar o processo de ensino e aprendizagem e o de desenvolver competências no aluno. A partir dos dados notou-se que no livro escolar de História da 10ª classe não consta as competências para a vida que devem ser desenvolvidas na 10ª classe. No entanto, é crucial que as competências definidas no PCESG e no Programa de Ensino de História se reflitam também no livro escolar. Um estudo sobre como são desenvolvidas as competências para a vida durante o processo de ensino e aprendizagem pelo professor-aluno, pode ser preponderante.

Referências

ALEXANDRE, Sueli de Fátima. Aprendizagem e suas Implicações no Processo Educativo. **Revista de Letras da UEG**. São Luís de Montes Belos, 2010, pp. 51/60

AZEVEDO, Tânia Maris de; ROWELL, Vania Morales. **Competências e habilidades no processo de aprendizagem**. Caxias do Sul, 67 slides, color., 25,4 cm x 19,05 cm, 2009.

BANDE, Aldemiro. **Negócio do livro escolar em Moçambique**: quanto custa, quem ganha, quem perde e que reformas são necessárias? CIP- Centro de Integridade Pública. Maputo, Moçambique, p. 4/12 (Janeiro de 2022).

BOFF, Daiane Scopel; ZANETTE, Carla Roberta Sasset. O desenvolvimento de competências, habilidades e a formação de conceitos: eixo fundante do processo de aprendizagem. **Congresso Internacional de Filosofia e Educação**, Brasil, 2010. p. 2/3

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

CASTRO, Ana Catarina Leiria Mendoça Coutinho. **Desenvolvimento de competências de aprendizagem**: uma exigência da educação do século XXI – o caso dos manuais de português língua estrangeira. Universidade de Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas: Departamento de Estudos Portugueses, Lisboa, 2007, p. 16/92

GATTI JUNIOR, Dércio. Livros Didáticos, **Saberes Disciplinares e Cultura Escolar**: Primeiras Aproximações. **Revista História da Educação**, 1(2), 29–50. 1997.

MARX, Karl; ENGELS, Frederish. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Brasil, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RUY, Berger Filho. **Currículo e competências**. Universidade Anhuera: São Paulo: Brasil, 2021, p. 1.

SIMÃO, José Veiga. **Ambição para a excelência**: a oportunidade de Bolonha, Lisboa: Gradiva, 2005.

ZABALZA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. São Paulo: Artmed, 2010.

Documentos e livro escolar

Lei nº 4/83, de 23 de Março do Sistema Nacional de Educação (1983, 23 de Março). Publicado na I Série do *Boletim da República* número 12, de 23 de Março de 1983. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, E.P.

Lei nº 6/92, de 6 de Maio. Reajusto do quadro geral do Sistema Educativo e adequar as disposições sociais e económicas do país, tanto quanto do ponto de vista pedagógico como organizativo (1992, 6 de Maio). Publicado na I Série do *Boletim da República* número 19, de 6 de Maio de 1992. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, E.P. p. 8.

MEC. **Programa de Ensino de História**. Maputo: Moçambique, 2007, pp. 8/9.

MEC/INDE. **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) -Documento Orientador, Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação**. Maputo: Moçambique, (Novembro de 2007), pp. 15/82.

SOPA, António. **H10. História 10ª Classe**. Texto Editores, Lda. – Moçambique, 2017. p. 70.

Capítulo 5

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO LOCAL NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DO DISTRITO DE MANDIMBA

*Agostinho Rosário Teimoso
Arlindo Pichesse Naciaia
Alice Castigo Binda Freia*

1. Introdução

Em Moçambique, desde a independência nacional, foram sendo introduzidas reformas e inovações curriculares nos diferentes subsistemas de ensino, como forma de responder à questões político - educativas em vigor. Neste contexto, o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) implementado a partir do ano de 2004 é notabilizado pelo facto de enquadrar, dentro dele, as seguintes inovações: Ciclos de Aprendizagem, Ensino Básico Integrado, Currículo Local, Distribuição de Professores, Promoção Semiautomática ou Progressão normal, Línguas Moçambicanas, Língua Inglesa, Ofícios e Educação Moral e Cívica (INDE/MINED, 2003, p. 9). Estas inovações têm como finalidade, “formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da

sua família, da comunidade e dos pais, partindo da consideração dos saberes locais da comunidade onde a Escola se situa” (MINEDH, 2004).

Entretanto, para a implementação destas inovações nos diferentes subsistemas de ensino, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) é desafiado a superar algumas dificuldades. Na implementação do Currículo Local (CL), por exemplo, alguns desses têm a ver com a incorporação nos programas de ensino, de conteúdos que permitem às comunidades locais, introduzirem temas ou assuntos que se adequam à sua realidade. Nesta ordem de ideias, INDE/MINED (2003, p. 27) orienta que “os programas de ensino devem prever uma margem de tempo que permite a acomodação do currículo local”. Esta estratégia visa impulsionar a ligação escola – comunidade, o envolvimento da comunidade nas actividades letivas e extracurriculares das instituições que se encontram inseridas nestas comunidades.

Um dos grandes desafios ligados sobre o currículo local é destacado por Gomundanhe e Angst (2020, p. 2), segundo estes, “a sua implementação não é efetiva devido à falta de criatividade dos professores em associar os conteúdos localmente definidos no currículo formal”. A incorporação de conteúdos locais é fundamental quando o objetivo que se tem em vista é a eficácia e eficiência na implementação desta inovação que se destaca como sendo de papel incalculável na qualidade de ensino.

O PCEB destaca que “os conteúdos locais devem ser estabelecidos em conformidade com as aspirações das comunidades, o que implica uma negociação permanente entre as instituições educativas e as respetivas comunidades” (INDE/MINED, 2003, p. 27). Por esta razão, o seu desenho e a sua implementação não deve ser de inteira competência da direção da escola ou das entidades superiores que superintendem este sector. É fundamental a inclusão de todos os actores localmente identificados para a seleção dos conteúdos a serem ministrados aos alunos. Estes conteúdos devem contemplar uma “carga horária de 20% do tempo previsto para a lecionação em cada disciplina” (INDE/MINED,

2003, p. 27). Neste sentido, esta pesquisa visa analisar a implementação do currículo local nas escolas primárias do distrito de Mandimba. Para responder a este objectivo orientamo-nos pelos seguintes objectivos específicos: a) explicar o processo de implementação do currículo local no ensino primário. b) descrever as dificuldades na implementação dos conteúdos do currículo local no ensino primário; b) descrever o papel dos professores, gestores e da comunidade na implementação do currículo local.

Para o alcance destes objectivos recorreremos ao estudo de caso. A pesquisa é qualitativa com abordagem bibliográfica associada à técnica de entrevista dirigida a seis professores, dois gestores escolares dos quais (1 Director e 1 Director Adjunto) e dois pais ou encarregados de educação de uma escola do distrito de Mandimba na província de Niassa, envolvida no estudo.

Partimos do pressuposto de que nas escolas em análise não há envolvimento dos diferentes intervenientes para a identificação e seleção dos conteúdos do currículo local

2. CURRÍCULO LOCAL

O Sistema Nacional de Educação (SNE) sofreu, nas últimas décadas, reformas curriculares que tiveram grandes impactos nas políticas de educação. As inovações curriculares implementadas em 2003 constituíram o ponto mais alto para incluir as comunidades locais, na definição de conteúdos a serem enquadrados no currículo formal. Mas exactamente, qual a origem do termo currículo. De acordo com Pacheco (1996), o termo currículo provém do latim *currere* que significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir.

Sacristan (2000, p. 173), definindo currículo refere que “é muita coisa ao mesmo tempo: ideias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo das aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidades nos alunos, etc.”.

Pacheco (1996, p. 17) afirma que o currículo escolar é “um plano que apresenta um conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação.”

Assim, em termos educacionais, o currículo faz parte de elementos que conduzem o processo de ensino e aprendizagem. O currículo não deve ser concebido apenas como uma relação de conteúdos ou conhecimentos delimitados ou isolados, estabelecendo tópicos estanques, numa relação “fechada, sem uma integração envolvente e ampla com todas as dimensões do conhecimento” (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 1991, p. 50). A escola, neste caso, pode criar a possibilidade de escolher quadros com formação social, e que permite dar, também uma formação cívica aos alunos. O que permitirá ao aluno desenvolver um certo número de estados críticos, físicos, intelectuais e morais que a sociedade, em geral, e a comunidade, em particular, onde se insere a escola, reclamam em função da sua utilidade social,

Já Roldão (2018 apud CHONGO, 2021, p. 313), considera que o currículo é “um corpo de conhecimentos, organizado, integrado e sequenciado. Decorre do interesse em suprir as necessidades de sobrevivência e de desenvolvimento da sociedade num determinado contexto e numa determinada época”. Tal envolvimento deve integrar todos os actores da sociedade como forma de torná-lo mais eficiente e eficaz e que os resultados sejam devidamente alcançados.

Em Moçambique o Ministério de Educação lançou, em 2003, a terceira reforma curricular do ensino básico, tendo como objectivos a ligação escola - comunidade e a introdução dum currículo local nas escolas. A introdução do currículo local pretendia permitir que a comunidade pudesse participar na formação dos educandos através da identificação e integração dos saberes locais.

O currículo como é conhecido por Diogo (2010), classifica-se em: formal; percebido; real (atual); experimental ou currículo – aprendizagem; oculto e em ausente (“não - currículo), Sendo que:

- a) Currículo formal, também chamado por currículo oficial, prescrito ou currículo - plano encontra-se nos documentos legais que definem as finalidades da educação escolar. (o tipo de individuo, cidadão a formar pela escola, as metas de cada ciclo de estudo, os planos de estudo, avaliação, etc).
- b) Currículo percebido, na qual designa a leitura que os professores fazem do currículo formal ou seja, o modo como o compreende e assimilam. Por isso o currículo percebido acaba de ser a interpretação que os professores fazem do currículo prescrito;
- c) Currículo real (atual), usado para designar o que se passa na sala de aula, a execução do plano. O currículo real é também apelidado de currículo atual. É constituído pelo conjunto de experiências educativas que são proporcionadas aos alunos, isto é, pelos objectivos e conteúdos que são trabalhados nas aulas e pelas metodologias e actividades empregues para os trabalhar.
- d) Currículo experimental ou currículo - aprendizagem, usado para designar o que os alunos aprendem, isto é, o conjunto de objectivos que o aluno atingiu e o conjunto de conteúdos que passou a dominar. É constituído pelas aquisições realmente feitas pelo aluno.
- e) Currículo oculto, em que os alunos aprendem na escola decorrente do modo como se planifica e organiza quer o processo de ensino - aprendizagem quer o funcionamento geral da escola, mas que não é claramente incluído na planificação (papeis sociais, papeis sexuais, atitudes perante o mundo e a sociedade).
- f) Currículo ausente (“não - currículo), diz respeito a modos de pensar, de sentir e do agir que existem na sociedade mas não são trabalhados na escola. Conjuntos de elementos culturais por serem de um dado momento histórico, socialmente menos valorizados, não são incluídos no currículo escolar.

Todos estes modelos de currículo são fundamentais para uma inclusão e organização dos conteúdos que devem ser desenvolvidos dentro do contexto escolar. Para tal, é necessário da parte do professor, compreender que há conteúdos que são definidos de forma vertical e a compreensão do currículo que está escrito. Entretanto, para que o professor tenha o domínio e a capacidade para implementação do currículo local baseado no currículo formal e prescrito, este precisa ser preparado para este desafio. Mas, contrariamente ao que devia acontecer, os conteúdos transmitidos no processo de ensino e aprendizagem, não são o que exactamente aquilo que os alunos deviam aprender.

Olhando pela vastidão dos tipos de currículo anteriormente mencionados, o professor como a pessoa certa em recolher e sistematizar a informação, deve ter melhores critérios de selecção de conteúdos que podem ser meramente locais, considerando a relevância no contexto da comunidade.

Para, Sousa (2010):

O paradigma de diferenciação curricular em função das necessidades locais dá lugar a um currículo nacional aberto. Este permite inclusivamente o desenvolvimento curricular com base em realidades locais. Abre espaço para o surgimento do binómio currículo nacional-currículo local. Assim, as políticas curriculares, além de serem prescritas ao nível nacional, macro, são adaptadas e ajustadas às necessidades locais, nos níveis meso e micro (CHONGO, 2021, p. 311).

E mais:

A autonomia curricular surge como um factor de desenvolvimento local ou comunitário. É o que se mostra viável nos dias que correm. Por isso há que conceber escolas que sejam curricularmente inteligentes, aquelas que se servem, por um lado, do conhecimento produzido nas comunidades, e, por outro lado, estimulam-no com conhecimentos globais, em prol do desenvolvimento comunitário (Varela, 2013 apud CHONGO, 2021, p. 311).

Sendo que, todos os currículos nos levam ao contexto escolar, é importante destacar o termo currículo escolar. Desta forma, Ribeiro e Ribeiro (1989, p. 44) considera currículo escolar ao:

Conjunto de aprendizagens e experiências formativas delineadas para os membros da comunidade em que o sistema educativo se insere. Ele constitui o meio de transmissão da cultura e experiências humanas acumuladas ao longo de gerações, ao mesmo tempo que é o mecanismo de indução de crianças e jovens na cultura do grupo social a que pertencem.

Em relação ao currículo local, Castiano (2006, p. 1), refere que “(..) não só como espaço de integração de saberes, valores e práticas locais no currículo nacional, mas sobretudo ele é potencialmente um espaço de negociação, avaliação e validação dos saberes de ambas naturezas”. Desta forma, o currículo deve ser implementado com consentimento tanto da comunidade como das entidades escolares, ou seja, não pode ser uma decisão unidimensional, pois, o mais importante não são os ideais de maneira solitária, mas como uma comunidade, em que todos buscam o mesmo propósito.

O PCEB (2003) que constituiu a base para a introdução do currículo local como uma das inovações do Sistema Nacional de Educação, em relação ao CL, foi estabelecido como “o complemento do currículo oficial, nacional definido centralmente, que incorpora matérias diversas da vida ou de interesse da comunidade local nas mais variadas disciplinas contempladas no plano de estudos” (INDE/MINED, 2003, p. 82).

Portanto, os conteúdos destinados ao currículo local seguem uma matriz definida que garante a inclusão da comunidade nos esforços para sua implementação, por isso o PCEB (2003, p. 27), menciona que “os conteúdos locais devem ser estabelecidos em conformidade com as aspirações das comunidades, o que implica uma negociação permanente entre as instituições educativas e as respetivas comunidades”. Ou seja, nenhum conteúdo não oficial deve ser definido para ser lecionado pelo

professor sem antes merecer a aprovação pela comunidade onde a escola se encontra inserida. Esta medida serve de motivação para que a comunidade se sinta responsável pela escola e um elemento muito importante na ligação da comunidade aos órgãos centrais.

Estudo de Gomundanhe e Angst (2020, p. 109), refere que “o currículo não pode ser entendido apenas como sendo tudo aquilo que o aluno aprende na sala de aula, mas sim, como um conjunto de experiências vividas pelo aluno, dentro e fora da escola ou sala de aula”. Esta abordagem do currículo, nos leva a fazer uma reflexão sobre como o currículo local deve ser visto tanto pelos alunos assim como pelos professores. Assim, não é necessariamente que os conteúdos do currículo local sejam apenas provenientes programa curricular central, é sim e devem ser resultantes das vivências dos alunos, das suas experiências, do dia-a-dia. Deste modo, entendemos que os conteúdos do currículo local devem refletir a vida real do aluno, principalmente das suas comunidades locais.

Já para Nhachungue (2014, p. 3), “os conceitos do currículo não são um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, e que por isso, ele deve ser planificado pela escola”. Nhachungue, chama atenção pelo que é da responsabilidade da escola promover a e criar condições para que os conteúdos locais sejam implementados a nível da escola. Com tudo isso, entendemos que a inclusão da comunidade nas actividades da escola carece do aval da instituição-escola.

2.1. Implementação do currículo local no ensino básico

O CL constitui uma das maiores inovações do SNE e do PCEB, introduzida em 2004. Os conteúdos desta inovação correspondem a “20% do tempo lectivo total de cada disciplina do currículo oficial” (PCEB, 2003, p. 82). Este instrumento, refere que a introdução do currículo local visa “formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da sua família, da comunidade e do país, partindo da consideração dos saberes locais das comunidades onde a escola se situa”.

Para que a sua implementação seja considerada eficiente e capaz de lograr os resultados plasmados, o PCEB (2003, p. 82), já prevê que:

- a) Os programas de ensino disponibilizem uma margem de tempo, que permita a acomodação no currículo local ou seja, a escola deve ter à sua disposição um tempo para a introdução de conteúdos locais, que se julgar relevante para uma inserção adequada do educando na comunidade onde ele está inserido;
- b) Os conteúdos locais devem ser estabelecidos em conformidade com as aspirações das comunidades, o que implica uma negociação permanente entre as instituições educativas e as respetivas comunidades;
- c) As matérias propostas para o currículo local, devem ser integradas nas diferentes disciplinas curriculares, o que pressupõe uma planificação adequada das lições, e
- d) A carga horária do currículo local é de 20% do total do tempo previsto para a leção em cada disciplina, por isso o seu cumprimento deve ser observado e de forma rigorosa.

Deste modo, as escolas, junto as comunidades devem dedicar o seu tempo na identificação e pesquisa dos conteúdos localmente aceites para integração no rol dos conteúdos a serem administrados na escola. As entidades centrais devem, de forma constante realizar actividade de acompanhamento e supervisão como forma de garantir o desenho e implementação dos conteúdos do currículo local.

Entretanto, os conteúdos a serem ministrados a luz do currículo local devem ser elaborados de maneira colaborativa entre os professores, alunos, a direção da escola e os pais e encarregados de educação, que podem ser representados pelo conselho da escola, dentre outros actores que de forma proactiva contribuam para o desenvolvimento do sistema educacional nestas comunidades.

2.2. Papel dos professores na implementação do currículo local

Os professores constituem a peça fundamental na implementação do currículo local. Por se tratar dos agentes de campo, no caso “a sala de aulas”, aqueles que têm a missão de transmitir os conteúdos definidos a nível central, devem ser dotados de conhecimento e de estratégias de implementação desta política.

Com o propósito de tornar o professor mais eficiente e adequado, capaz de realizar as suas actividades letivas baseadas nos conteúdos do currículo local, “o INDE, organizou acções de capacitação dos professores, supervisionou a implementação, orientou debates de transformação curricular, foros nacionais e internacional, produziu materiais pedagógicos para os alunos e para os professores entre outras actividades” (CASTIANO, 2006, p.16).

De acordo com Marcelo (1999, p. 26), a formação de professores é um:

[...] processo sistemático e organizado mediante o qual os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipa em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permitem intervir profissionalmente.

Portanto, Gomundanhe e Angst (2020, p. 7), “a formação visa dotar os professores de conhecimentos e competências necessários para melhorar a sua profissão docente e responder às necessidades de aprendizagem de acordo com o contexto”, estas qualidades podem proporcionar no aluno melhores resultados

Estas acções devem garantir qualidade e aprimorar conhecimentos sobre a implementação do currículo local. Mas, a aplicabilidade desses conhecimentos é deficiente, constituindo mais um instrumento desenhado e mal implementado na grande parte das escolas do país, inclusive nas envolvidas nesta pesquisa.

Os documentos do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) definem o CL como sendo: uma componente do currículo nacional que corresponde a 20% do total do tempo previsto para a leção de cada disciplina. Esta componente é constituída por conteúdos definidos localmente como sendo relevantes para a integração da criança na sua comunidade (INDE, 2003). Corroborando com o trecho acima apresentado, o MINED (2003:27) afirma que os conteúdos locais devem ser estabelecidos em conformidade com as aspirações das comunidades, que implica uma negociação permanente entre as instituições educativas e as respetivas comunidades, integrando as matérias propostas numa planificação adequada das lições.

A leitura que se faz é que o INDE recomenda o envolvimento efetivo de todos actores ou intervenientes no processo educativo, incluindo as comunidades, usando estratégias mais apropriadas para a recolha de dados na comunidade onde a escola se encontra inserida. Tais estratégias podem ser resumidas em: encontros com alunos, pais e encarregados de educação, congregações religiosas e outros intervenientes.

2.3. A participação da comunidade na implementação do currículo local

Nos últimos anos, a comunidade tem-se notabilizado de forma positiva no seu envolvimento nas actividades e na vida da escola. A sua participação na construção de infra-estruturas, na gestão e conservação dos edifícios, no pagamento de guarda dentre outras, fazem parte de um grande rol de acções desenvolvidas pela comunidade na escola que a eles pertence. Para que esta comunicação seja efetiva e tenha êxito foram criados os conselhos de escolas. Portanto, na implementação do currículo local, a comunidade por meio dos conselhos de escola desempenha um papel de enorme importância. Por esta razão a comunidade, sendo conhecedora da sua cultura, seus hábitos e costumes, se torna vital o seu envolvimento no desenho dos conteúdos a serem integrados no rol dos 20% a serem lecionados na escola local.

Luck (2006, p. 22) destaca que:

A anos atrás, a escola era caracterizada por um modelo estático e segmentado, onde não havia participação dos seus envolvidos. Por muito tempo, o modelo de administração escolar predominante era centrado na figura do diretor, que atuava tutelado aos órgãos centrais, zelando pela realização das normas, determinações e regulamentos providos pelos demais sistemas de ensino.

Actualmente a gestão das instituições de ensino não pode ser realizada de forma solitária, sem a participação das comunidades locais (pais, alunos, funcionários e professores). Só desta maneira teremos escolas preparadas para a implementação dos conteúdos locais nas suas escolas. Mas, é necessário fortificação, sensibilização e trabalho árduo na identificação dos conteúdos e na relação escola - comunidade para tornar este processo mais eficiente e com frutos melhores.

A definição e a listagem dos conteúdos locais e a recolha de informação, junto da comunidade para que se integram no processo de ensino e aprendizagem, constituem um processo que deve ser coordenado pela escola com a participação tanto dos alunos, como dos professores, pais e encarregados de educação, congregações religiosas e outras instituições da comunidade local para a elaboração do currículo local (MINED, 2003).

Este processo envolvendo a escola e a comunidade na definição dos conteúdos do currículo local não pode ser realizado de forma aleatória. Segundo MINED (2011), o processo de elaboração do currículo local se faz de forma faseada, observando as etapas seguintes:

- a) Preparação do processo de recolha de informação;
- b) Recolha de informação dentro da comunidade; sistematização da informação;
- c) Consenso entre a escola e a comunidade; articulação dos conteúdos locais com os dos programas de ensino -aprendizagem;
- d) Planificação analítica ou programas dosificados; e
- e) Planos de lição e abordagem de conteúdos na sala.

Assim, depois de obedecidos estes procedimentos, os conteúdos devem ter um parecer favorável (aprovação ou não) por meio do seu alinhamento aos programas de ensino.

Portanto, os conteúdos definidos, tratados com o devido cuidado, devem ser organizados de maneira que todos elementos da escola tenham acesso, e que, os professores possam usá-lo para a lecionação das suas aulas, garantindo que os alunos possam aprender dos conteúdos programados ao nível do Ministério na proporção de 80% e os conteúdos locais na ordem dos 20% como se encontra plasmado.

Sobre a planificação participativa do currículo local, Vianna (2000, p. 40), destaca que

[...] é uma estratégia de trabalho caracterizada pela integração de todos os sectores da actividade humana e social, num processo global, para a solução de problemas comuns. É mais do que uma actividade técnica, mas um processo político vinculado à decisão da maioria, tomada pela maioria, em benefício da maioria.

Castiano (2006 apud CHONGO, 2021, p. 311), em relação à participação da comunidade “defende, com efeito, a participação curricular da comunidade. Concebe a escola como um espaço de reconstrução dos saberes locais. Dito de outro modo, defende uma coexistência ativa, e não silenciosa, entre os saberes locais e os globais”.

Portanto, a seleção dos conteúdos a serem definidos no currículo local deve, basear-se nos seguintes critérios:

- a) Relevância sócio - cultural e económica para a comunidade;
- b) Possibilidade de promoção de autoemprego;
- c) Desenvolvimento de habilidades para a vida.

Assim, Nhalevilo (2013, p. 10) olha o currículo local como “uma oportunidade para cultivarmos a nossa liberdade, através da nossa emancipação, uma oportunidade de justiça social e não como apenas uma inovação, ou uma reforma, ou uma transformação mas como uma oportunidade de emancipação”, porque, de facto, “Toda a prática educacional implica um conceito sobre o Homem e sobre o mundo” (FREIRE, 1972, p. 21).

3. METODOLOGIA

A pesquisa foi conduzida por abordagem qualitativa sustentada pelo bibliográfico. O uso da pesquisa qualitativa fundamenta-se pelo facto de querermos compreender as dificuldades na implementação do currículo local nas escolas primárias e suas implicações no quadro político pedagógico predominado por um currículo prescrito ao nível central e que é vertical (Amado, 2017). O estudo optou pela abordagem bibliográfica, a qual buscou trabalhos em artigos e dissertações de outros pesquisadores que dedicaram seus estudos na temática em análise. A recolha de dados foi possível aplicando a técnica de entrevista e análise documental.

A análise documental permitiu o levantamento, sistematização de diversos documentos que norteiam a implementação do CL nas escolas, como é o caso do PCEB publicado em 2003 e outros documentos do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE).

A entrevista foi dirigida a seis professores, dois gestores escolares e dois pais e encarregados de educação, de uma escola primaria do distrito de Mandimba, na província de Niassa, o que permitiu colher informações dos participantes do estudo e por meio dessas, fazer-se comparações (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Após a recolha de dados seguiu-se para a análise e discussão dos resultados, onde utilizou-se a técnica de análise de conteúdo (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1995), que permitiu fazer uma interpretação dos dados colhidos baseada na entrevista dos participantes e informação aquando da consulta bibliográfica. Através da triangulação de dados foi possível confrontar as interpretações dos resultados da entrevista com o quadro teórico (TRIVIÑOS, 1987).

Para salvaguardar os aspectos éticos da pesquisa, foi preciso manter oculta a identidade dos participantes da pesquisa. Assim, atribuiu-se como código a letra “P” seguido de um número para os professores, a letra “G” seguida de um número para os gestores e a letra “E” seguido de um número para os pais e encarregados de educação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise e discussão dos dados foram baseadas numa única categoria de análise denominado CL. Desta categoria surgiram as seguintes a) conhecimento do currículo local; b) implementação do currículo local; c) objectivo do currículo local; d) formação dos professores em matéria do currículo local; e) dificuldades na implementação do currículo local; f) e envolvimento dos pais e encarregados de educação na definição dos conteúdos do currículo local.

a) Conhecimento do currículo local

Com esta subcategoria pretendia-se perceber dos professores, gestores escolares e dos pais e encarregados de educação o conhecimento que estes têm sobre o currículo local. Em resposta, os participantes da pesquisa afirmaram ter conhecimento do CL. Assim, colocamos a seguinte pergunta: O que é currículo local? Pelo que as respostas foram as seguintes:

Tabela 1: Conhecimento do currículo local

Resposta	Código
“É um processo que consistem no envolvimento das práticas culturais de determinadas comunidades no processo de ensino e aprendizagem”.	G1
“Estratégias de ensino baseadas nos fatos tradicionais para transmitir conteúdos científicos”.	G2
“É o que a sociedade implementa na escola”.	P1
“Actividade integrada entre a comunidade e a escola”.	P2, P3, P5
“É o processo de participação da comunidade na escola”.	P4
“É uma componente do currículo nacional constituído por conteúdos definidos localmente”.	P6
“É um conjunto das actividades desenvolvidas a nível da comunidade como hábitos, costumes tradicionais, cultura etc”.	E1
“São conhecimentos ou conteúdos da localidades onde as escolas estão e que devem ser inseridas tratadas na sala de aulas”.	E2

Fonte: Autores (2022).

Das respostas, foi possível verificar que o currículo local é um assunto do conhecimento da comunidade escolar, entretanto, o que se pode verificar é a falta de criatividade, no seio dos gestores e professores em fazer com que haja um projeto pedagógico da escola bem definido e com orientações claras à respeito de como se deve, que pressupostos norteiam as acções de planificação efetiva do CL. E, este fato constitui uma das maiores dificuldades para a implementação desta política inovadora por causa de falta de envolvimento de todos os actores do CL. Nota-se, dos depoimentos, um conhecimento que relaciona o CL com as práticas culturais, tradicionais, hábitos e costumes das comunidades. Entretanto, há um grande choque entre os que dominam o currículo formal e os que dominam o currículo informal. E estes últimos sentem - se isoladas pelo facto das suas experiências educativas não serem incorporadas ao ensino. Por isso, grande parte desconhece que estes conteúdos devem ser incorporados no currículo formal, pois é “o complemento do currículo oficial, nacional, definido centralmente, que incorpora matérias diversas da vida ou de interesse da comunidade local nas mais variadas disciplinas contempladas no plano de estudos” (INDE/MINED, 2003, p. 82).

Neste sentido, é importante o desenvolvimento de acções que visem inculcar nos professores por ser a classe responsável de recolher e sintetizar a informação conhecimentos do CL como forma de tornar a implementação desta política, um sucesso. Diversas actividades podem promover um ensino baseado nos conhecimentos localmente definidos.

b) Implementação do currículo local

Nesta subcategoria, procuramos saber se o currículo local era um elemento de interesse e implementação na escola junto a comunidade, por isso, colocamos a seguinte pergunta: o currículo local é implementado na escola? Em resposta a esta pergunta, grande parte (P1, P2, P4, P5, E1, E2) dos entrevistados referiu que o CL não era implementado na escola enquanto G1, G2, P3, P6, afirma o contrário.

Quando procurando saber aos que responderam positivamente, como tem sido a implementação do currículo local na escola, estes responderam:

Tabela 2: Implementação do CL

Resposta	Código
“Através da interação dos representantes da comunidade dando-os espaços para a difusão dos conteúdos locais aos alunos”.	G1
“Ilustração de conteúdos científicos na base de exemplos do dia-a-dia tendo em conta a tradição”.	G2
“Por meio de actividades realizadas entre a escola e a comunidade”.	P3
“ Através de palestras, reuniões com pais e encarregados de educação”.	P6

Fonte: Autores (2022).

Baseando - se nas respostas, nota-se que 40% dos participantes concorda que a escola implementa o CL. Este posicionamento é contrariado por 60% dos entrevistados facto que mostra, claramente, que a implementação do CL não é consensual. Tanto os professores assim como os encarregados de educação mostram um posicionamento diferente dos gestores da escola, o que revela claramente que esta inovação não é implementada na escola. Capece (2001) refere que a implementação do currículo local não se resume apenas na interação com a comunidade “G1”, ou na ilustração dos conteúdos científicos baseada na tradição local “G2”.

Das respostas tidas aos gestores apontam como principal problema na implementação do CL, a falta de interesse no seio dos encarregados de educação aliada ao fraco acompanhamento das acções educativas dos seus educandos, por um lado. Por outro lado, nota - se a falta de preparação dos professores. O processo de implementação do currículo local é extremamente complexo e obedece várias etapas, desde a preparação, a recolha de informação, a sistematização, a articulação com os dos programas de ensino, a planificação analítica e abordagem de conteúdos na sala (MINED, 2011).

Neste contexto, é necessário encontrar a melhor forma de planificação das actividades entre a escola e a comunidade na definição de conteúdos por meio de programas conjuntos e permanentes, como forma de identificar os conteúdos que devem ser sistematizados e planificados conjuntamente e posteriormente incluídos no currículo oficial. É igualmente necessário que todos elementos envolvidos no processo tenham o conhecimento que os conteúdos do currículo local devem ser definidos e planificados numa proporção de 20% do tempo lectivo de cada disciplina do currículo oficial (PCEB, 2003, p. 82). Isto só é possível através de capacitações, seminários, comunicação e trabalhos permanentes entre a escola e comunidade local, com envolvimento ativo de todos os membros.

c) Objectivo do currículo local

Nesta subcategoria buscamos entender dos gestores escolares, professores e pais e encarregados de educação a finalidade do CL. Assim colocamos a seguinte pergunta: Qual é o objectivo do currículo local? Da pergunta surgiram as seguintes respostas:

Tabela 3: Objetivo do CL

Resposta	Código
“Fazer a ligação entre a cultura da comunidade e o processo de ensino e aprendizagem”.	G1
“Interpretar fatos através de contos das narrativas de histórias tradicionais”.	G2
“Reter os alunos na escola principalmente a rapariga ”.	P2
“Aproximar a comunidade à escola ”.	P1, P3
“Familiarizar a comunidade à escola e a escola às tradições e costumes da comunidade ”.	P4, P5
“ Desenvolver nos alunos saberes locais e formar cidadãos capazes de contribuir na melhoria das suas comunidades”.	P6
“Incluir os conteúdos planificados a nível local no programa de ensino da escola”.	E1
“Ajudar os alunos a aprender os conteúdos, hábitos e costumes e as riquezas locais ”.	E2

Fonte: Autores (2022).

Antes da implementação do currículo local seria importante que todos os elementos envolvidos no processo tivessem o conhecimento dos objectivos desta inovação. Nas respostas dos entrevistados constatamos que existe conhecimento da finalidade do CL no processo de ensino e aprendizagem. Como se pode observar: “G1” destaca que o CL faz a ligação entre a cultura da comunidade e o processo de ensino e aprendizagem, enquanto “P1” e “P3” afirma que ela aproxima a escola da comunidade, “P4” e “P5” menciona as tradições e os costumes da comunidade inseridos na escola e “P6” afirma que o CL faz com que os alunos desenvolvam os saberes locais, contribuindo para a melhoria da sua comunidade. Estas respostas adequam-se ao que o PCEB já menciona acima.

d) Formação dos professores em matéria do currículo local

Pretendemos, com esta subcategoria, perceber as acções de formação de professores em matéria do currículo local e por esta razão colocamos a seguinte pergunta: Os professores têm tido formação sobre o currículo local? As respostas confirmam que os professores não têm tido formação em matéria do currículo local apesar de terem informação do que é, informação esta obtida aquando da sua formação.

No nosso entendimento, os professores são a chave para a implementação do currículo local, juntamente com os pais e encarregados de educação e os gestores escolares. O conhecimento das estratégias de definição dos conteúdos do CL deve ser difundido no seio dos principais intervenientes do processo de ensino e aprendizagem por meio de formações. A esse respeito, Nhachungue (2014, p. 3) afirma que “os conceitos do currículo não são um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, e que por isso, ele deve ser planificado pela escola”. De igual modo, a formação do professor em matéria do currículo local embora frágil, constituiu, inicialmente, uma preocupação das entidades superiores como afirma Castiano (2006, p. 16) ao indicar que “o INDE, organizou acções de capacitação dos professores,

supervisionou a implementação, orientou debates de transformação curricular, foros nacionais e internacional, produziu materiais pedagógicos para os alunos e para os professores entre outras actividades”.

e) Dificuldades na implementação do currículo local

Um dos maiores constrangimentos no processo de ensino e aprendizagem tem sido a incorporação dos conteúdos locais no trabalho docente. Desta feita, fizemos a seguinte pergunta aos entrevistados: Quais têm sido as dificuldades na implementação do currículo local?

Tabela 4: Dificuldades na implementação do CL

Resposta	Código
“Falta de fontes matérias/manuais e escassez de documentos ”.	G1, G2
“Falta de programas ou seminários de capacitação, formação em matéria de currículo local ”.	P1, P3
“ Não envolvimento da comunidade na preparação ou desenho dos conteúdos do currículo local a serem leccionados nas salas de aulas”.	P2, P4, P5, P6
“ Fraco interesse nos conteúdos locais. Fraca promoção dos hábitos e costumes locais”.	E1
“ Não se tem conhecimento do eu é exatamente e como deve ser implementado”.	E2

Fonte: Autores (2022).

Com base nas respostas descritas na tabela acima, constituem dificuldades na implementação do currículo local, a falta de programas ou seminários de capacitação, formação, o fraco interesse das dos gestores escolares pelos conteúdos locais, as estratégias de implementação etc. Estas respostas e outras como a falta de orientação clara das tarefas dos diretores das escolas, falta de oportunidades de capacitação dos professores na componente de planificação curricular foram encontradas por Nhachungue (2014, p. 8), fazendo com que não se observem rigorosamente as etapas deste processo.

f) Envolvimento dos pais e encarregados de educação na definição dos conteúdos do currículo local

A implementação do currículo local nas escolas depende da participação de várias entidades locais onde a escola se encontra inserida. Assim, procuramos entender dos participantes do estudo colocando a seguintes pergunta: Os pais e encarregados de educação são envolvidos na definição dos conteúdos do currículo local? Em resposta, dos seis professores, 5 e um gestor escolar responderam que sim, justificando que:

Tabela 5: Participação dos pais e encarregados de educação na definição do CL

Resposta	Código
“São convidados a partilharem suas experiências locais à escola ”.	G1
“ Por os pais e encarregados de educação se envolvem nos trabalhos da escola como é o caso da construção das salas de aulas ”.	P1, P2, P3, P4, P5,
“Através de pequenas contribuições tanto materiais como de experiências durante o ano lectivo”.	P6
G2, E1, E2 afirmaram que “Não”	
“Os que tem o dever de incluir os pais e encarregados de educação na definição dos conteúdos do currículo local não o fazem ”.	G2, E1
“ Há falta de interesse na implementação do currículo local nas escolas”.	E2

Fonte: Autores (2022).

A definição dos conteúdos do currículo local deve ser um trabalho conjunto realizado entre os vários intervenientes, professores, gestores escolares, pais e encarregados de educação. Quando buscou-se compreender se os encarregados de educação são envolvidos na definição do currículo local, verificou-se uma contrariedade, com uns a afirmarem que são envolvidos, apesar de terem destacado anteriormente que, o currículo local não é implementado na escola. Para G2, E1 e E2, os pais e encarregados de educação não são envolvidos no processo pelo simples fato desta inovação não ser executada na escola.

Portanto os conteúdos do CL não devem ser aleatoriamente desenhados, o MINED (2003) refere que:

A definição e a listagem dos conteúdos locais e a recolha de informação, junto da comunidade para que se integram no processo de ensino e aprendizagem, constituem um processo que deve ser coordenado pela escola com a participação tanto dos alunos, como dos professores, pais e encarregados de educação, congregações religiosas e outras instituições da comunidade local para a elaboração do currículo local.

Para Gomundanhe e Angst (2020, p. 12), “o desconhecimento dos intervenientes na definição dos conteúdos locais pode dificultar a implementação do currículo local e, conseqüentemente, a implementação da inovação educacional proposta pelo Ministério de Educação no plano curricular do ensino básico”, por isso é fundamental que haja acções de sensibilização de todos os intervenientes com a responsabilidade de implementar o currículo local na escola.

Na verdade a resposta dos professores sobre a participação dos pais e encarregados de educação mostra claramente que estes desconhecem o CL e as suas formas de implementação. Diante desse pressuposto é preciso recordar que, se “as sociedades tradicionais viveram até o presente (...), é essencialmente devido ao saber, e ao saber - fazer acumulados durante milénios” (DIEGUES, 2000, p. 15). Deste modo, é preciso ter em consideração que, num território concreto como o distrito de Mandimba, os seus habitantes possuem uma certa forma de compreender e organizar as coisas, os eventos e os comportamentos. E quando os encarregados afirmam “falta de interesse por parte dos professores, isto demonstra, por outro lado que os conhecimentos tradicionais da população são importantes para vários fins. Por isso, o professor de ensino primário joga um papel fundamental para que o aluno conheça o papel da natureza, do sistema de crenças e de adaptação do Homem.

Alguns dos entrevistados, como é o caso de P6 define o CL mas tem dificuldade de implementar o que permite constatar que os saberes teóricos que os professores detêm não são implementados.

Considerações finais

A presente pesquisa, analisa a implementação do currículo local nas escolas primárias. O estudo foi realizado no distrito de Mandimba, na província de Niassa, em Moçambique. A mesma é de natureza qualitativa e foi suportada pela técnica de entrevista dirigida aos gestores escolares, professores e pais e encarregados de educação. Do estudo, constatamos que o currículo local não é implementado em muitas escolas primárias, fato que deriva de várias dificuldades desde o fraco interesse nos conteúdos locais, a fraca promoção dos hábitos, costumes tradições das comunidades locais, a fraca relação entre a escola e a comunidade local e a preparação dos professores.

O envolvimento dos principais intervenientes do processo de ensino e aprendizagem com destaque para os pais e encarregados de educação não é tomado em conta, pois, aqueles que têm a tarefa de incluí-los ao processo não o fazem, contribuindo deste modo para o fracasso na implementação desta inovação.

Entretanto, para que os professores exerçam o seu papel de maneira digna, eficiente e eficaz com vista implementar o CL, é necessário que várias acções como palestras, capacitações, seminários sejam realizadas para munir os principais intervenientes do ensino.

Diante das dificuldades mencionadas nesta pesquisa abre-se um espaço para outros estudos com o fim de analisar o papel do Estado como regulador das políticas escolares na implementação do currículo local e as condições criadas para o seu sucesso. Queremos, igualmente, que pesquisas sejam desenvolvidas sobre: Que acções as entidades de educação vêm colocando em prática para garantir que os professores, gestores escolares e pais e encarregados de educação dialoguem para garantir a implementação do CL com interesse e benefícios das comunidades onde as escolas se localizam.

Referências

AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3^a ed. Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

CAPECE, Jó António. **O resgate dos saberes das comunidades locais para a melhoria da qualidade do ensino de Ciências Naturais do primeiro grau do nível primário em Moçambique**. Tese de Doutoramento. Pontifícia, Universidade católica de São Paulo, 2001.

CASTIANO, José P. O currículo local como espaço social de coexistência de discursos: estudo de caso nos Distritos de Barué, de Sussundenga e da Cidade de Chimoio. **E-Curriculum**. São Paulo, v.1, nº 1, p. 1-33, 2006.

CHONGO, Fernando Rafael. Currículo local e desenvolvimento comunitário: Um olhar à província de Manica, Moçambique. **Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**. São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 2, p.307-323, 2021.

DIOGO, Figueiras. **Desenvolvimento curricular**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2010.

DIEGUES, António Carlos (Org). **Biodiversidade e comunidade tradicional no Brasil**. Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil. São Paulo. Ministério do meio ambiente, dos recursos Hídricos e da Amazônia legal Cobio - coordenadoria da Biodiversidade NUPAUB - Universidade de São Paulo, Fevereiro, 2000.

FREIRE, Paulo. **Cultural action for freedom**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

GARCIA, Carlos Marcelo. Estrutura conceptual da formação de professores. In: GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

GOMUNDANHE, Almeida Meque; ANGST, Felipe. Análise da implementação do currículo Local numa perspectiva das Escolas Primárias Completas de Lichinga: Um estudo de caso. **Revista Suwelani**, 3 (2), 2021. Disponível em <https://www.ceadur.ac.mz/revistasunirovuma/index.php/rscs/article/view/14>

INDE, (2015). **Programas do Ensino Primário**, 3o ciclo (6a e 7a classes). Maputo, Moçambique: INDE/MINEDH.

LUCK, Heloisa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis, Brasil: Vozes, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Brasil: EPU, 1986.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que Planejar? Como planejar: currículo-área-aula**, 14ª ed., Petrópolis, RJ, Brasil: Editora Vozes, 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Curricular do Ensino Básico: objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação**. Maputo, Moçambique: INDE/MINED-Moçambique, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Curricular do Ensino Básico: objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação**. Maputo, Moçambique: INDE/MINED – Moçambique, 2004.

NHALEVILO, Emília Afonso Zulmira. O currículo local: uma oportunidade para emancipação. **E-Curriculum**. São Paulo, v.11, n. 1, p. 23-34, 2013.

NHACHUNGUE, Francisco Gonçalves. Currículo local na cidade de Lichinga, Estudo comparativo entre as escolas primárias completas A

e B (2007 - 2012). **Revista de Pós-Graduação**, 2º Volume, Maputo -Moçambique, 2014.

PACHECO, José A. **Componentes do processo de desenvolvimento do currículo**. Porto: Porto Editores, 1996.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. (1995). **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: gradiva, 1995.

RIBEIRO, Lucie Carrilho; RIBEIRO, António Carrilho. **Planificação e avaliação do processo de ensino e aprendizagem**. Lisboa. Universidade Aberta, 1989.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre, Brasil: Artmed, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Planejamento participativo na escola**. 2.ed. revista e ampliada. São Paulo, 2000.

Capítulo 6

ANÁLISE DO SUBSISTEMA DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE

Almeida Chicova

Rodrigues Balbino

Décio dos Santos Teresa Abreu

Almeida Meque Gomundanhe

Introdução

Qualquer projecto de educação, seja ele do ensino básico ou do ensino secundário geral fundamenta-se na concepção predominante sobre o homem. Pois, o homem é o ponto de partida e de chegada da acção educativa. É o ponto de partida porque é sobre ele que se deve inculcar valores e o tipo de sociedade que se pretende que seja; mas também é o ponto de chegada porque através dele, já moldado assume-se como membro daquela sociedade capaz de responder as necessidades do seu meio.

A educação como devemos saber é um processo que começa na família, onde a criança recebe os primeiros ensinamentos de socialização. O percurso de instrução que a criança faz desde a família até a educação formal não deve ser feito de forma violenta. Por isso mesmo, o currículo educacional traduz as aspirações da nossa sociedade com enorme

expectativa de formar cidadãos responsáveis e com competências, preparados para os desafios de amanhã.

As abordagens neste artigo partem do princípio segundo o qual, o melhor sistema educativo é aquele que responde eficazmente as necessidades do homem no seu tempo. Então, o currículo educacional tende responder a esse propósito de educar e instruir as crianças de acordo com o seu meio social. Assim, pretende-se neste artigo, reflectir sobre os propósitos para os quais o currículo do ensino básico moçambicano foi concebido, com vista a apurar se estão ou não a ser alcançados, e que resultados estão a ser atingidos. ▬

Este artigo tem como objectivo reflectir sobre o cenário actual do sistema nacional de educação do ensino básico, a partir de seu currículo, por forma a encontrar os pontos fortes e fracos deste sub sistema de ensino. No que concerne a metodologia utilizada, importa referir que tratou-se de uma pesquisa explicativa, reflectindo com profundidade os aspectos que conduzem a melhoria da qualidade de ensino básico moçambicano. Quanto a técnica de colecta de dados utilizou-se a consulta bibliográfica, e entrevista a professores, membros da comunidade local. Em termos estruturais, o artigo apresenta: o resumo, introdução, fundamentação teórica, considerações finais e referências bibliográficas.

1. Fundamentação Teórica

Neste ponto, debruça-se sobre as políticas do ensino básico, objectivos do ensino básico, o esperado do graduado do ensino básico, principais inovações do ensino básico, currículo local, línguas moçambicanas, estratégias de implementação, o papel do conselho de escola no currículo de ensino básico, avaliação do currículo do ensino básico.

1.1. Políticas do Ensino Básico

Em Moçambique o Currículo do Ensino Básico foi implementado para dar resposta pontual às exigências sociais, políticas, económicas e do

próprio mercado de trabalho; considerando-se a educação como uma prática social que visa preparar a nova geração para sua continuidade, através de transmissão de valores, conhecimentos científicos e técnicos e ferramentas que permitem desafiar a vida para o bem-estar pessoal, da sua família, da comunidade onde o indivíduo é membro e do País em geral.

A definição de escola que nos é apresentada pelo INDE³, conforme faz alusão Castiano (2011), parte-se da ideia de que cada escola inserida num determinado meio cultural deve dar oportunidade a cada aluno e aluna para poder explorar as potencialidades educativas que o próprio meio oferece a fim de melhorar a qualidade de aprendizagem dos mesmos. De acordo com o mesmo autor, os currículos e programas de ensino não têm objectivo de instigar a qualquer forma de discriminação racial, cultural ou mesmo em termos de género e não pretende e nem deve ser uma fonte de divisionismo baseado em pertenças étnicas ou mesmo contra a dignidade de qualquer ser humano.

O currículo do Ensino Básico introduzido em 2004, como refere Castiano, Ngoenha e Berthoud (2006) pretende formar cidadãos capazes de responder as imposições da própria vida e do mercado de trabalho; cidadãos que saibam transformar as dificuldades em oportunidades, ou ainda, indivíduos com uma formação harmoniosa e integral, sem esquecer a questão de valores. Evidenciado assim, que, o Ensino Básico desempenha um papel muito preponderante no processo de socialização da criança e aquisição de competências básicas para o seu desenvolvimento pleno, para além de preparar para sua melhor inserção na vida e na sociedade.

Segundo INDE (2002), no Sistema Nacional de Educação, o Ensino Primário e a Alfabetização de Adultos são uma prioridade por estes subsistemas de ensino corresponderem à educação de base, que o Governo procura dar a cada cidadão, à luz da Constituição da República de Moçambique (2004), como um direito para cada moçambicano. Nesta

³ Instituto de Desenvolvimento de Educação

vertente, o Ensino Primário joga um papel fundamental no processo de socialização das crianças, na transmissão de conhecimentos básicos como a leitura, a escrita e o cálculo e de experiências comumente aceites pela nossa sociedade.

Desta forma, é crucial que o currículo na sua concepção incorpore esta visão política por forma a responder as necessidades que a sociedade moçambicana impõe, tendo como principal objectivo formar um cidadão capaz de se integrar na vida e aplicar os conhecimentos adquiridos em benefício próprio e da sua comunidade. Nesta perspectiva, fazendo uma correlação entre as políticas do Sistema Nacional de Educação para o nível do Ensino Básico com a realidade prática educativa, nota-se um desfasamento, uma dialéctica, um desalinhamento no cumprimento dos objectivos. Isto porque, o que se verifica hoje, ao nível do ensino básico, é muito preocupante, uma vez que, os alunos deste subsistema de ensino, terminam o ensino básico sem, pelo menos, reunir no mínimo as competências de leitura, escrita e contas. No nosso entender, este défice epistemológico é resultado da falta de alinhamento das políticas, práticas e clareza nos objectivos pelos quais, se pretenda que o ensino básico seja em Moçambique.

Partindo do princípio segundo o qual “ninguém pode dar o que não tem”, torna difícil crer que um individuo que se tenha formado em média de dez meses no curso de formação de professores, tendo em conta que o ingressou com a 10ª classe, tenha competências suficientes para transmitir conhecimento de leitura, escrita, habilidade de contar e, acima de tudo incutir nas crianças um conjunto de valores capaz de responder às exigências da sociedade, como aliás refere Lázaro, Maquia e Mairoce (2021) grande parte dos professores formados no sistema de formação de professores 10ª classe mais um ano, não têm qualificação e nem o domínio suficiente para lidar com os conhecimentos básicos concebidos para os alunos do ensino primário.

Tendo em consideração as situações acima descritas e que parecem nos que podem perigar gravemente a formação das crianças, que são

os futuros profissionais e revolucionários da sociedade moçambicana, africana e do mundo, logo, a aspiração da formação do homem ideal não só entra em causa, como também o próprio sistema educativo corre ao grave risco em descrédito por não conseguir responder aquelas que constituem as aspirações da sociedade. É por estas razões que por exemplo, a questão das políticas de formar professores para qualquer subsistema de ensino e, sobretudo, o em referência neste artigo não pode de modo algum ser levada de ânimo leve, não se pode negligenciar e nem se pode adaptar a modelos desajustados, sendo que, como afirmam Lázaro, Maquia e Mairoce (2021) é urgente que os envolvidos na elaboração do currículo, a nível do governo, redobrem os esforços no sentido de abordem estes problemas elencados para o bem não só do sistema de ensino em si, mas também para o bem da sociedade moçambicana no geral.

Reflectir sobre o subsistema de Ensino Básico em Moçambique, deve ser visto como imperativo categórico se pretendemos melhorar a qualidade na formação dos alunos, por todos os agentes envolvidos no Processo de Ensino e Aprendizagem, isto é, pais e/ou encarregados de educação, comunidade, professores, gestores, parceiros aos mais diversos níveis, o próprio governo, até mesmo os alunos que são os beneficiários diretos (ABREU, 2022). E, há que repisar que, a tarefa e/ou o papel do professor neste subsistema de ensino é crucial, porque é através dele que a criança se molda. Aliás, muitos pedagogos consideram o professor como o espelho da sociedade. Então, se o espelho não estiver nítido, ofuscada vê-se a imagem nele refletido, razão pela qual é importante conferir ao professor habilidades e uma didática específica que não ponha em causa o saber das crianças. A atividade dos formadores dos professores, ao longo do processo de formação deve ser de mestria e não de improviso, e muito menos para satisfazer os objetivos resultantes de agendas desajustadas a realidade local. É preciso olhar por nós próprios, pelas nossas crianças, por Moçambique como um todo, e um todo no seu real sentido, que precisa de um sistema de educação eficaz e que contribua bastante para a formação de profissionais capazes de erguer uma sociedade sã e sadia.

Ainda atinente a relevância da reflexão sobre o subsistema de ensino em análise, é de bom-tom reafirmar que é no ensino básico onde são criadas as linhas orientadoras que visam conduzir o aluno ao ensino secundário geral ou técnico profissional, respeitando-se aqui os seus interesses, habilidades, aptidões para além do seu percurso escolar. Para sustentar esta ideia, pode-se observar na Lei no 18/2018 de 28 de Dezembro, no artigo 6, onde se define claramente que a educação básica confere competências fundamentais à criança, jovem e adulto para o exercício de cidadania, fornecendo-lhe conhecimento geral sobre o mundo que os rodeia e meios para progredir no trabalho e na aprendizagem ao longo da vida.

Tendo em consideração os propósitos elencados acima, fica claro que a preocupação do governo moçambicano deve e é de garantir uma educação básica de qualidade; e esta qualidade tem o seu reflexo no currículo educacional com o qual é concretizado o processo de ensino e aprendizagem. E referindo sobre a questão da qualidade de ensino, o que se verifica, é que a maior preocupação e investimento a este propósito tem sido o ensino superior, mas se pretendemos formar profissionais altamente qualificados, deve-se melhorar e focar-se nos passos iniciais da formação escolar da criança, que é ensino básico, porque é daqui onde tudo começa, isto é, constitui o ponto de partida para as formações subsequentes.

Continuando a reflexão em relação aos problemas do sistema de educação em Moçambique, recorremos a Laita (2015) que refere que, o sistema educativo moçambicano atual relaciona-se com a tendência de adopção de políticas desenvolvidas em contextos alheios à realidade moçambicana e algumas organizações estão enfrente destes fenómenos, como é o caso do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura, o que o tem fragilizado sobremaneira.

Tendo em consideração o pensamento do professor Laita, não nos obsta afirmar que os problemas enfrentado hoje, em Moçambique sobre

a má qualidade de ensino, em parte é resultado de fraco alinhamento das políticas educacionais à realidade dos beneficiários diretos dessas políticas, os alunos, o que culmina com frequentes rupturas curriculares atrelado as constantes mudança dos mesmos (currículo) à medida que os dirigentes do pelouro responsável vão sendo trocados pelo governo vigente, o que faz com que não haja proficuidade nem dos currículos e muito menos o domínio deste por parte dos implementadores, e ainda pela intensa ingerência de certos organismos internacionais, que a troca de apoios, impõem exigências, onde algumas delas, não se enquadra a realidade local.

Este nosso pensamento, encontra sustentabilidade no relatório da UNESCO (2004) ao afirmar que muitos governos, em quase todo o mundo, e principalmente em África mostram uma boa imagem, fingindo que seus países estão num bom caminho em termos de educação e em termos de cumprimento dos objetivos do desenvolvimento do milênio, enquanto na verdade trata-se uma capa falsa. Estas práticas não são abonatórias para a melhoria de qualquer subsistema de educação. É preciso ser original e autêntico, assumindo as dificuldades que existentes e tendo coragem de enfrentar, principalmente, aos impositores do currículo sobre a necessidade de respeito e consideração das políticas educacionais.

Portanto, a questão da qualidade da educação deve ser encarada de forma sistémica, desde a Creche à Universidade, visto que, o sistema educacional é formado de muitas partes inter-relacionadas, interdependentes e interactivas: o que ocorre em uma delas repercute nas outras. A educação só pode melhorar no seu conjunto e como um todo processo. Nenhuma política educacional pode produzir resultados positivos sem uma integração orgânica entre os diversos níveis de ensino. Mas, para tal, é preciso assumir a nossa identidade como nação e não permitir que os outros ditem regras que podem defraudar o nosso crescimento. É preciso ser e estar vigilante sob o olhar atento de todas as vicissitudes que por detrás de bom samaritano possam comprometer toda a geração vindoura. É preciso ter a consciência que nenhuma

nação pode se desenvolver se não tiver uma educação de qualidade; e a qualidade se fundamenta necessariamente em ter currículo do ensino básico estável e que não permite intromissões e manobras dilatórias que possam descredibilizar o sistema educativo moçambicano.

1.2 Objectivos do Ensino Básico

A Educação básica confere competências fundamentais à criança e compreende o ensino primário e o primeiro ciclo do ensino secundário, isto na base Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro. Sendo que, o ensino primário é o nível inicial de escolarização da criança prevendo-se a aquisição por parte dessas conhecimento, habilidades, valores e atitudes fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade. Este subsistema responde aos seguintes objetivos:

- a) Proporcionar uma formação inicial nas áreas da comunicação, ciências sociais, ciências naturais, matemática, educação física, estética e cultura;
- b) Desenvolver conhecimentos socialmente relevantes, técnicas básicas e aptidões de trabalho manual, atitudes e convicções que proporcionem maior participação social para o ingresso na vida produtiva;
- c) Encorajar a criança, o jovem e o adulto para observar, refletir e desenvolver um sentido decrescente autonomia e auto-estima;
- d) Desenvolver a capacidade de comunicar claramente em língua moçambicana e/ou em língua portuguesa, tanto na escrita como na oralidade;
- e) Promover o conhecimento e o respeito pelos órgãos do Estado e símbolos da pátria moçambicana; e
- f) Educar a criança, o jovem e o adulto na prevenção e combate contra a droga e as doenças, particularmente as endémicas e epidémicas, tais como a malária, a cólera, o SIDA e outras de transmissão sexual.

Se olharmos atentamente aos objectivos preconizados para este subsistema, não há dúvidas de que se trata de finalidades muito claras e interessantes para, de facto, formar um cidadão íntegro, aquele homem novo que a sociedade moçambicana espera tê-lo. Por outro lado, para a incerteza de concretização dos mesmos objectivos se perguntarmos por exemplo: como adequar os objetivos desenhados a nível do sistema nacional de educação com a situação real? Existe harmonia ou ajustamento entre os objetivos desenhados pelo sistema nacional de educação e o currículo do ensino básico? O corpo docente existente ou em formação satisfaz aos objetivos?

A resposta a estas questões se for a real, é que não será satisfatória, porque o ensino básico em Moçambique, enquanto sistema constituído por um conjunto de elementos, não estabelece uma ligação e sequência lógica que permita que o aluno aprimore as competências conforme aparecem no programa, devido ao desajustamento que vimos nos referindo. E se pretendemos mudar isto, Mandlate (2011) aconselha que é necessário implementar reformas profundas que possam refletir as reais necessidades e desafios dos fazedores da Educação e do país como um todo. Segundo o mesmo autor, a melhoria da qualidade da educação precisa partir primeiro da concepção de currículos que atendam as necessidades dos beneficiários, e depois da formação de melhores e mais qualificados docentes, com as competências técnicas e humanas exigidas pelos diversos sistemas de ensino, alicerçando o subsistema do ensino básico, como o primordial, por ser este que concede uma base sólida no processo de formação psico-académica da criança.

1.3 O que se espera do graduado do Ensino Básico

Pretende-se que, ao concluir o Ensino Básico, o graduado tenha adquirido conhecimentos, habilidades e valores que lhe permitam uma inserção efetiva na sua comunidade e na sociedade em geral. Segundo MINED⁴ (2004), cabe ao Ensino Básico formar um aluno capaz de

⁴ Ministério da Educação

refletir, ser criativo, isto é, capaz de se questionar sobre a realidade, de modo a intervir sobre ela, em benefício próprio e da sua comunidade. Como se pode depreender, cabe ao Ensino Básico graduar indivíduos com um desenvolvimento pleno, harmonioso, competente e íntegro (saber ser/estar, saber, saber fazer) a fim de responder de forma pontual aos desafios da sua vida para o seu bem-estar, da sua família e da comunidade onde ele é membro.

Não obstante, fazendo uma análise a este propósito, podemos notar que o currículo do Ensino Básico em Moçambique foi desenhado para responder este fim último, porém, peca por não definir claramente em que ciclo o aluno deve desenvolver as habilidades ou tarefas que constituem indicadores para desenvolvimento de competências do graduado. Ademais, não está claro que tarefas conjuntas devem ser desenvolvidas pelo professor e aluno para de facto formar àquele cidadão íntegro numa vertente de desenvolvimento pessoal, no âmbito de desenvolvimento socioeconómico, desenvolvimento técnico-científico e no âmbito de desenvolvimento cultural.

Só para consolidar o pensamento acima, Lázaro (2019) argumenta que, os resultados negativos de aprendizagem que o sistema de educação atualmente produz, reduz consideravelmente a contribuição intelectual e a produtividade económica dos profissionais formados, uma vez que os produtos desse sistema educacional não estão suficientemente preparados para refletir sobre as situações do seu cotidiano. Eles são igualmente incapazes de contribuir significativamente para a configuração das agendas políticas e sociais de Moçambique. Daí a necessidade urgente de se abolir o sistema de ensino primário vigente, que permite que todos passem de um nível para outro sem, necessariamente, eles terem desenvolvido as competências académicas necessárias, passando a obedecer um sistema que promova passagens de indivíduos com competências de saber, saber fazer e saber ser/estar.

1.4 Principais Inovações do Ensino Básico

Antes de referir-se no concreto das principais inovações advindas do novo currículo do Ensino Básico, achamos por bem apresentar o que se pode perceber de Inovação na Educação. É assim que para Saviani (1989), inovar consiste na utilização de diversas formas de colocação da experiência educacional a serviços de novas finalidades. O que significa dizer que, no processo de educação deve-se inovar a partir do questionamento das finalidades da experiência educacional, e, quanto a inovação do ponto de vista da organização curricular, Ferretti (1989) diz que, inovar significa propor medidas que promovam a integração de conteúdos, que derivam de outros referenciais para além do relacionado ao campo específico do conhecimento da área disciplinar, como os conteúdos derivados de questões sociais, de meio ambiente, políticas, económicas e culturais.

Ainda relativamente a inovação curricular, Pereira (2011) refere que ela deve ser entendida como a implementação de mudanças no currículo de forma planificada com vista a produzir uma melhoria da ação educacional incluindo ao processo de ensino e aprendizagem.

Conjugando as ideias dos autores acima em relação ao conceito de educação e inovação, percebemos que a educação inovadora consiste na incorporação de conteúdos que derivam de outros referenciais num currículo previamente existente ou ainda que se possa estar a projectar. Inovar a educação significa disponibilizar e usar novos recursos, métodos e metodologia ao longo deste processo de educação que é complementado pelo processo de ensino e aprendizagem. Isto significa ainda adequar os conteúdos à realidade local dos beneficiários; promover o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação pelas partes integrantes do processo de ensino e aprendizagem.

Apresentada a ideia atinente a nossa percepção sobre inovação da educacional, importa tecer que currículo do ensino básico trouxe consigo um conjunto de propostas visando responder de forma eficiente

às solicitações de natureza sócio-político, económica e do mercado de trabalho para além de melhorar a própria qualidade de ensino. Por exemplo, os ciclos são unidades de aprendizagem com o objectivo de desenvolver habilidades e competências específicas, sendo que, o Subsistema de Ensino Básico em Moçambique é composto por três ciclos, como ilustra o quadro abaixo:

Quadro 1: Distribuição de classes por ciclos de aprendizagem

Idade	6	7	8	9	10	11	12
Classes	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a
Ciclos	1 ^o	2 ^o	3 ^o				
Graus	1 ^o	2 ^o					

Fonte: INDE/MINED (2004)

No 1^o ciclo a obrigatoriedade é que os aprendentes devem desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita, contagem de números e realização das operações básicas: somar, subtrair, multiplicar e dividir; observar e estimar distâncias, medir comprimentos; noções de higiene pessoal, de relação com as outras pessoas, conseguem próprio e com o meio; no 2^o ciclo os aprendentes devem aprofundar os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas no primeiro ciclo e introduz novas aprendizagens relativas às Ciências Sociais e Naturais e no 3^o ciclo, correspondente ao 2^o grau, para além de consolidar e ampliar os conhecimentos, habilidades adquiridas nos ciclos anteriores, vai preparar o aluno para a continuação dos estudos e/ou para a vida.

Para além das inovações acima referidas, Assane (2014) acresce que a reforma curricular do Ensino básico trouxe consigo alguma novidade, como é o caso da implementação do Currículo Local que traduz na introdução dos conteúdos locais no programa de ensino; a distribuição de professores no 3^o ciclo; a promoção semi-automática, que originalmente significa na progressão de aprendentes por aquisição de competências de uma classe para outra dentro de um mesmo ciclo; e a introdução de novas disciplinas como, Inglês, Educação Musical e Ofícios.

Ora, para concretização destes propósitos exige-se uma ação didática específica e profissional por parte do professor, algo que ao nosso ver devido ao modelo de formação dos respetivos professores, levam-nos a crer a existência de um desfasamento entre o que se pretende com a introdução do subsistema do Ensino Básico versus os implementadores, ou seja, não há harmonia entre aquilo que é a política de formação e a realidade prática. Por isso, Mate (2013), tentando estabelecer um equilíbrio entre o crescimento da quantidade e a qualidade do sistema, chama atenção para a formação e colocação de professores em áreas de aprendizagem segundo os objectivos do ciclo, para melhorar o perfil dos absolventes.

E, referindo-se igualmente a necessidade de adequação da formação dos professores às exigências do currículo do Ensino Básico, Gomundanhe e Agnst (2020) afirmam que a formação visa dotar os professores de conhecimentos e competências necessários para melhorar a sua profissão docente e responder às necessidades de aprendizagem de acordo com o contexto na lecionação de conteúdos relacionados com o currículo local, por isso, as instituições de formação de professores devem garantir que os professores em processo de formação, não só adquiram conhecimentos científicos e pedagógicos, necessários para o exercício da docência, mas também, devem ser preparados para uma atitude de análise crítica e sistemática da prática pedagógica, dos resultados obtidos, de modo a permitir uma contínua inovação pedagógica que se adegue, em cada etapa, às necessidades dos alunos e da sociedade no seu todo.

1.5 Currículo local e Estratégias de sua Implementação

Como vimos acompanhando, este artigo faz uma reflexão em torno do novo currículo do Ensino Básico, e neste item o objectivo é perceber o significado de Currículo Local e as estratégias que tem sido levadas a cabo no âmbito da sua implementação. É assim que, recorreremos primeiro a definição do termo currículo apresentada por Gomundanhe

e Agnst (2020) que referem que, o currículo é um instrumento que orienta o processo de ensino e aprendizagem, com vista a dinamizar a ação educativa de modo a proporcionar um desenvolvimento integral dos alunos. De acordo com os mesmos autores, o currículo não pode ser entendido somente como tudo aquilo que o aluno aprende na sala de aula, mas também, como um conjunto de experiências vividas pelo aluno, dentro e fora da escola ou sala de aula.

Em relação ao Currículo Local, MINED (2008, p. 11) refere que “é uma componente do currículo nacional correspondente a 20% do total do tempo previsto para a leccionação de cada disciplina. Esta componente é constituída por conteúdos definidos localmente como sendo relevantes, para a integração da criança na sua comunidade”. Diante deste conceito do MINED, percebemos que o professor na sua atividade docente tem a prerrogativa de incluir ou introduzir junto ao currículo nacional, conteúdos relacionados às realidades dos aprendentes e dos saberes da comunidade local, com vista a que a aprendizagem seja significativa. Segundo Gomundanhe e Agnst (2020), a definição dos conteúdos relevantes a nível local deve ser feita pelos professores; alunos; encarregados de educação; líderes e autoridades locais; representantes das diferentes instituições afins e organizações comunitárias, e ser coordenado pela direção da escola e pelo conselho de pais a quem cabe a planificação das atividades que culminarão com a elaboração de um programa do currículo local para a escola.

A implementação eficaz e eficiente do currículo local no Ensino Básico, assim como em outros níveis de ensino em Moçambique, é um assunto de interesse de todos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem. Neste caso, os professores, a direção da escola, alunos, pais e encarregado de educação e a comunidade. Todavia, a verdade manda dizer que na realidade, verifica-se uma falta de comunicação entre a escola e a comunidade, que é o órgão que deveria fornecer informações/ conhecimentos de interesse local, e conseqüentemente não existe material de apoio referente ao currículo local, alíás, muitas escolas, apenas recorem

às comunidades (incluindo o Conselho de Escola) quando tem interesses a satisfazer, como afirmou um dos entrevistados ouvido.

A falta de comunicação entre as escolas e a comunidades, faz com que os professores não tendo material de apoio, o que faz com que estes (professores) não reservem os 20% da sua carga horária para a implementação do currículo local e conseqüentemente colocam em causa a formação do homem que se pretende graduar neste subsistema enquanto sistema de ensino, como especificaram alguns dos entrevistados entrevistados “essa coisa de Currículo local, está só no papel, na realidade não está acontecendo absolutamente nada” (Professor); “na minha escola só procuram o Conselho de Escola quando há ADE⁵, nunca vi a se falar algo sobre esse tal currículo” (Professor); “eu sou um grande líder aqui na minha zona, não há quem não me conhece, mas nunca me chamaram para esse assunto que me perguntou, só quando o ano está a começar para fazer cerimónia”.

E ainda sobre a implementação do currículo local no Ensino Básico, MINED (2006) plasma que o sucesso de qualquer plano curricular está, indiscutivelmente, associado à concepção de estratégias adequadas para a sua implementação. Essas estratégias, por sua vez, prendem-se com inúmeros factores, tais como os psicopedagógicos, linguísticos, socioeconómicos e políticos. Para isso avançam-se as seguintes estratégias de implementação do novo currículo no Ensino Básico: criação e expansão das escolas primárias completas; formação de professores; capacitação de professores; formação de professores para as disciplinas novas; língua inglesa; e línguas moçambicanas.

Ainda na mesma senda, Gomundanhe e Agnst (2020) alinhando-se com o MINED defendem que, para que o professor promova continuamente a inovação pedagógica é importante que se beneficie de capacitações ou formações contínuas em matéria de currículo local de modo a “atualizar os professores em exercício, capacitando-os permanentemente, para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e renovação da escola” (MINED, 2008, p. 52).

⁵ Apoio Directo as Escolas

Referindo-se das estratégias de implementação das inovações trazidas novo currículo do ensino básico, professores e membros da comunidade, incluindo gestores de instituições de educação, disseram que olhando a nossa realidade nota-se algum esforço na expansão da rede escolar, mas prevalecem alguns problemas que podiam ser ultrapassados como é o caso do modelo de formação de professores que não se adequa a realidade das inovações chamadas com o novo currículo do ensino básico; continuam as práticas de supervisões pedagógicas que se confundem com inspecções judiciárias; a falta de acções de formação contínua de professores e gestores a quando da implementação dos currículos e novos livros; a não adequação dos conteúdos às realidades dos beneficiários directos, entre outros.

Assim, tendo em conta as abordagens acima, nada mais nos resta se não compagnar com a ideia segundo a qual a estrutura curricular do Ensino Básico está organizada de modo a garantir o desenvolvimento integrado de habilidades, conhecimentos, valores e competências nos aprendentes, claro, caso sejam cumpridas as estratégias propostas pelo órgão de tutela, por um lado. E por outro lado, não restam dúvidas que a implementação do currículo local não é efetiva devido à falta de capacidade dos professores associarem os conteúdos localmente definidos com os definidos no currículo formal, resultante da falta de colaboração entre as escolas e a comunidades, o que condiona a aprendizagem significativa dos aprendentes. Assim sendo, há necessidade de se reverter essa situação. E aliás, os académicos têm um papel importante neste processo, realizar estas pesquisas, divulgar os resultados de modos a chamar a consciência aos tomadores de decisão sobre a importância da sua intervenção no processo.

1.6. O papel de conselho de escola no currículo de ensino básico

A escola sendo património da comunidade, local onde a sociedade formalmente transmite às novas gerações, as experiências acumuladas

do património sócio-cultural e científico da humanidade, impõe-se uma participação ativa e democrática da sociedade na sua gestão. É neste âmbito que o Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico, no artigo 8 (MEC, 2008), define o Conselho de Escola como o órgão máximo do estabelecimento do ensino básico, constituindo desta forma o elo entre a escola e a comunidade ao assegurar a participação activa de todos os grupos intervenientes no processo de educação.

A escola segundo MEC (2005), desde tempos remotos foi concebida como um espaço dos alunos e professores, competindo-lhe a responsabilidade da instrução e educação, onde o professor e o aluno se guiavam pelos programas de ensino e naquilo que o professor sabia sobre a vida, para educar e formar o homem. No nosso país acontecia o mesmo até a independência: a pessoa que intervinha na escola, além do professor, era o padre, o pastor ou o inspetor, conforme a escola pertencesse a uma missão católica, protestante ou fosse oficial.

O papel dos pais e encarregados de educação iniciava-se em casa e terminava na porta da escola. Estes só tinham de garantir que o aluno se apresentasse na escola. Quando o professor encontrava dificuldades para atingir os objectivos do ensino, responsabilizava sempre os pais, que acusando-os de falta de controlo dos seus filhos, dizendo que estes não estudavam, não faziam as tarefas marcadas para casa, faltavam às aulas. Ao mesmo tempo os pais apontavam o professor como o responsável pela reprovação dos seus filhos.

Com a independência nacional, segundo os ideais do presidente Samora Machel, na perspectiva de fazer da escola uma base para o povo tomar o poder e de que a educação é tarefa de todos nós, passou-se a valorizar o envolvimento da sociedade na vida da escola. A comunidade passou a assumir que o professor não podia ensinar e educar sozinho, pois, quem melhor conhece a criança são os pais, pelo que devem acompanhar a educação dos seus filhos. Daí a necessidade de toda a comunidade, de forma organizada, participar na tomada de decisões no tocante aos assuntos que dizem respeito à escola.

Como podemos ver, esta participação da comunidade na vida da escola, leva-nos a pensar com Lahire (1997) que os pais o fazem, porque têm uma elevada expectativa escolar para seus filhos. Por isso, há necessidade de controlar sua escolaridade, acompanhando-a e conhecendo-a em detalhes. Por outro lado, este envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos, faz-nos perceber também que, a escola é um espaço onde se desenvolve o espírito e cultura democrática.

O poder de decisão sobre a vida escolar não está somente nas mãos dos gestores nomeados, mas também abre espaço para toda a comunidade. É através deste espírito de abertura, num ambiente franco e democrático, que podemos esperar inculcar na nova geração, valores de cidadania e construção de suas identidades.

De outro modo, ideia da constituição de Conselhos de Escola está relacionada com a tese da democratização da gestão, uma vez que institucionaliza um mecanismo de participação colectiva nos processos de gestão da educação pública, promovendo assim a relação Governo e Comunidades. O processo de descentralização na educação, em vários países, é caracterizado principalmente pela participação activa das partes interessadas, no que se refere ao diretor, aos professores, ao pessoal administrativo, aos pais e encarregados da educação, aos alunos e aos outros membros da comunidade (SOUZA, 2006).

O grande desafio hoje, é estender a todas as crianças em idade escolar o acesso à educação e melhorar a qualidade do ensino. E para que estes desafios se materializem é necessário o envolvimento de todos, de forma organizada, aberta, honesta e democrática, na vida da escola, nomeadamente, a direcção da escola, pais e encarregados de educação, comunidade, professores e alunos, por isso, torna um imperativo categórico que o Conselho de escola seja um órgão muito ativo e presente na vida da escola.

Considerações Finais

O Currículo do Ensino Básico traz consigo um conjunto de políticas que não encontram alicerces para sua concretização devido a falta

de comunicação dos diferentes subsistemas e os seus constituintes. Na verdade, as grandes inovações desenhadas neste currículo distanciam-se com aquilo que são as condições reais das escolas moçambicanas, sendo que há dificuldades para a sua concretização.

O currículo de Ensino Básico é um currículo baseado em competências, mas parece o inverso, pois há maior preocupação no que concerne ao cumprimento do programa de ensino do que propriamente no cumprimento das competências exigidas em cada ciclo, visto que, assiste-se hoje, ao nível do ensino básico, a existência de crianças, que terminam o ensino básico sem, pelo menos, reunir no mínimo as competências de leitura, escrita e contas. No nosso entender, este défice epistemológico é resultante do mau alinhamento das políticas e clareza nos objetivos pelos quais se pretenda que o ensino básico seja em Moçambique. A ser assim, não só a aspiração do homem ideal entra em causa, mas também o próprio sistema educativo acaba correndo risco de cair em descrédito por não conseguir dar aquilo que é aspiração da sociedade.

A política de formar professor para este subsistema não pode ser levada de ânimo leve, negligenciar e muito menos alinear à vontades alheias à realidade a qual estes professores vão futuramente servir. A tarefa de professor nesta fase é crucial, porque é através dele que a criança se molda. Por isso, é necessário conferir ao professor habilidades e uma didática específica que não ponha em causa o saber das crianças. A atividade de professor, ao longo da formação, deve ser de mestria e não de improviso, a formação de professores não deve olhar os interesses dos parceiros em detrimento da agenda nacional. É preciso olharmos por nós próprios, pelas nossas crianças e o Moçambique como um todo. O que nos impela à tomada de consciência que nenhuma nação pode se desenvolver se não tiver uma educação de qualidade; e a qualidade se fundamenta necessariamente em ter currículo do ensino básico estável e que não permite intromissões e manobras dilatórias que possam desacreditar o sistema educativo moçambicano.

Percebemos do estudo que, o grande problema nisto tudo, não é o desenho curricular, mas sim, o modelo de implementação, a forma

como ocorre a mudança dos currículos e a politização da educação. Nenhum currículo será eficiente se prevalecerem os problemas que a educação enfrenta hoje, desde a insuficiência de infraestruturas condignas, manuais incompletos para os alunos, manuais mal elaborados e cheios de erros de conteúdos, fraca qualidade na formação dos professores, falta de motivação dos professores, nomeação dos gestores escolares não por mérito de competência, mas sim por filiação partidária.

É preciso que os gestores das políticas educacionais estejam a par do cenário global, sem se esquecer do local, e que tomem medidas certas por forma a não hipotecar o futuro das gerações vindouras. Isto porque, caso se perca este foco orientador, a educação de milhares de crianças moçambicanas estará comprometida. O centro da agenda governativa para a educação deve estar virado à questão de fundo, de educar e formar o Homem novo para responder as necessidades da sociedade local, regional e mundial.

Referências

ABREU, Dércio dos Santos Teresa. **Contributo das TIC na Melhoria do Processo de Ensino e aprendizagem, caso de uma Escola Secundária em Nampula. Revista Da UI_IPSantarém**, 10(4), 139–147, 2022. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v10.i4.29115>

ASSANE, Adelino Inácio. **Reforma Curricular no Ensino Básico em Moçambique: Reflectindo sobre as Inovações**. Poster apresentado no 11º encontro de pesquisa em educação da Região Sudeste – Brasil, 2014.

CASTIANO, José P; NGOENHA, Severino; BERTHOUD, Gérald. **A longa marcha duma “educação para todos”**. 2ª ed. Maputo: imprensa universitária, 2006.

FERRETTI, Celso João. **Inovação na perspectiva pedagógica**. São Paulo, Brasil: Cortez, 1989

GOMUNDANHE, Almeida; ANGST, Felipe André. Análise da implementação do Currículo Local numa das Escolas Primárias Completas de Lichinga: Um estudo de Caso. In Revista **Científica Suwelani**, v. 3, n.2., 2020.

INDE. **Currículo local, estratégias de implementação do EB**. Maputo, 2002.

INDE/MINED – Moçambique. **Plano Curricular do Ensino Básico**. Maputo, 2004.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Ática, 1997.

LAITA, Martins dos Santos Vilanculos. **A universidade em questão. Uma leitura do processo de Bolonha no contexto moçambicano**. Nampula, Moçambique: Fundação AIS, 2015.

LÁZARO, João Abílio; MAQUIA, Alberto Pedro; MAIROCE, Carlos António. A educação primária de Moçambique e os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio. **Revista Ponte**, v. 1, n. 6, ago. 2021. Disponível em: <https://www.revistaponte.org/post/edu-prim-moc-obj-des-mil>.

LÁZARO, João Abílio. **A Catholic Alternative for Good Education in Mozambique**. In Mugo et al (eds). *The Good Education and Africa's Future: Concepts, issues & options*. Paulines, Nairobi, 2019.

Lei nº18/2018 de 28 de Dezembro. **Lei do Sistema Nacional de Educação**, 2018.

MANDLATE, Francisco. Entrevista à STV – **Ministro de educação reconhece fraca qualidade do ensino-aprendizagem**. **Jornal “O Jornal o País”**. 21 de Janeiro, 2011.

MATE, Geraldo. **Qualidade de educação em moçambique: colapso ou desafio**. Maputo, 2013.

MEC. **Manual de apoio ao conselho de escola**. Maputo, 2005.

MEC. **Regulamento geral do ensino básico**. Moçambique, 2008.

MINED. **Plano estratégico de educação e cultura**. Moçambique, 2006.

MINED. **Plano curricular do ensino básico: objectivos, políticas, estrutura, planos de estudo e estratégias de implementação**. Moçambique, 2004.

NGOENHA, Severino; CASTIANO, José P. **Pensamento engajado: ensaios sobre filosofia africana, educação e cultura política**. Universidade pedagógica, Maputo: Editora educar, 2011.

SAVIANI, Dermeval. (1989). **A Filosofia da Educação e o problema da Inovação em Educação**. São Paulo, Brasil: Cortez.

SOUZA, Ângelo Ricardo. (2006). **Conselho de escola: funções, problemas e perspectivas na gestão escolar Democrática**. <http://www.google.com.br/search?hl=ptBR&source=hp&q=conselho+de+escola>
UNESCO. 2004. Education for All. The Quality Imperative. EFA Global Monitoring Report 2005. Paris: UNESCO.

Capítulo 7

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS TIC: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

*Carlos Alberto de Vasconcelos
Jose Batista de Souza*

Primeiras Palavras

A formação de professores, apesar de ser um assunto que já vem sendo discutido há décadas por diversos pesquisadores, a exemplo de Freire (1996), Perrenoud (1999), Tardif (2002), Imbernón (2010), Gatti (2011) e Nóvoa (2019), é uma temática cada vez mais atual no contexto educacional, tendo em vista sua relevância para o campo, nesse contexto, um *locus* de lutas, tensões e disputas (Bourdieu, 2004).

Como vivemos em um mundo em movimento, atuando com um público que muda com frequência, o que aprendemos durante a formação e o modo como exercitamos a docência, não é suficiente para a sustentarmos durante a jornada profissional, pois diferentes sujeitos e contextos requerem do professor olhares diferenciados e um fazer pedagógico atento à diversidade e ao momento histórico. Assim, “[...] o ato de explorar outros significados para a prática pedagógica auxilia na

construção coletiva de olhares diferenciados e múltiplos para os processos de ensino e aprendizagem” (Fofonca, *et al.* 2018, p. 10).

No contexto atual, os alunos não são tão passivos como eram antigamente, esperando receber do professor (visto como detentor do conhecimento) as informações prontas como verdades absolutas e sem nenhum tipo de contestação (Garcia, 2013). Eles têm à disposição milhares de informações, as quais podem manipular de diferentes formas sem a interferência do professor, graças às possibilidades oferecidas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC. Esse contato com diferentes tecnologias possibilita aos estudantes avançar em seus conhecimentos sem a dependência do professor, ao mesmo tempo que exige do docente diferentes formas de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, algo que se torna um desafio diário, tendo em vista a velocidade com que as tecnologias evoluem e as dificuldades que as pessoas têm para acompanhar as mudanças que surgem na sociedade.

Assim, os desafios enfrentados pelos docentes são muitos, pois eles precisam estar engajados com as tecnologias e serem capazes de visualizar nelas, meios para tornar suas aulas mais dinâmicas e interessantes, de modo que os alunos sejam contemplados com um ensino adequado ao seu momento histórico, ou seja, no qual as TIC fazem parte do cotidiano e são usadas para diversos fins. Coutinho e Lisboa (2011, p. 17) apontam que um dos desafios para os docentes e para a escola é “[...] tentar garantir a democratização do acesso às mais variadas formas, meios e fontes por onde circula a informação, para que possamos construir uma sociedade mais equitativa”.

Em consonância com o exposto no parágrafo anterior, outros desafios são citados por Silva, Campelo e Borges (2021, p. 6), quando sinalizam que “[...] as dificuldades apontadas pelos docentes revelam a urgência de reformas estruturais e curriculares no sistema educacional brasileiro, tanto nos cursos de licenciatura quanto na rede básica de ensino”.

Nessa perspectiva, pensar numa formação docente nos dias atuais é não perder de vista a importância de se discutir o uso contextualizado das TIC na prática docente, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Diante disso, este trabalho apresenta uma experiência de uma disciplina ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), em pleno auge da pandemia de Covid-19 – a disciplina *Tópicos II: Pressupostos Teóricos e Práticos em Tecnologias da Informação e Comunicação*⁶, cujo objetivo foi apresentar as concepções prévias dos acadêmicos sobre as TIC na formação e na prática docente e sua importância para a constituição de um profissional mais crítico em relação à utilização de diferentes tecnologias a partir das experiências adquiridas durante a disciplina.

Na próxima seção, que sucede esta introdução, trazemos uma discussão acerca das tecnologias na sociedade e de sua importância para a formação e para a prática docente. Na seção seguinte, apresentamos o desenho da disciplina *Tópicos II: Pressupostos Teóricos e Práticos em Tecnologias da Informação e Comunicação*, evidenciando sua ementa, objetivos, metodologia, referências bibliográficas e sua importância para a formação dos mestrandos e doutorandos cursistas. Em seguida, trazemos o desenho metodológico da pesquisa e sinalizamos os caminhos percorridos, bem como os resultados e discussão. Por fim, apresentamos as considerações finais, retomando o objetivo de pesquisa.

TECNOLOGIAS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO E PARA A PRÁTICA DOCENTE

As discussões acerca da presença e importância das tecnologias na sociedade são objetos de investigação de diversos pesquisadores, os quais, de modo peculiar, apresentam denominações diferentes para representar a sociedade e sua relação com as tecnologias. Para uns, a sociedade permeada por tecnologias é chamada de sociedade da informação; para

⁶ Essa disciplina foi ofertada pelo PPGED, mas teve participação de alunos do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECIMA, tendo em vista o professor participar de ambos os programas.

outros, sociedade do conhecimento, além de outros termos, a exemplo de sociedade tecnológica. Mas afinal, existe uma nomenclatura única para sinalizar a sociedade e suas tecnologias?

Partindo de um panorama cronológico, de acordo com Silva, Correia e Lima (2010), diversas foram as expressões usadas ao longo dos tempos, pelos pesquisadores, para caracterizar a sociedade, a exemplo de Sociedade Pós-Industrial (Bell, 1973); Aldeia Global (Mcluhan, 1977); Terceira Onda (Toffler, 1980); Sociedade do Conhecimento (Drucker, 1994); Sociedade Digital (Negroponte, 1995); Sociedade Aprendizente (Assmann, 1999); Sociedade da Aprendizagem (Lévy, 1999); Sociedade em Rede (Castells, 1999); Sociedade da Informação (Takahashi, 2000); Sociedade Informacional (Castells, 2000); Era da Informação (Castells, 2000) e Universo Coletivo da Inteligência Compartilhada (Lévy, 2004).

Como se percebe, não há um consenso entre os pesquisadores acerca da nomeação da sociedade e suas tecnologias, no entanto, se observarmos a semântica adotada por cada um deles, percebemos que os conceitos se aproximam. O que os pesquisadores costumam fazer é olhar para a questão sob um prisma diferente, ou acrescentar algo não visualizado pelos demais para trazer sua concepção como uma espécie de “inovação”, uma ampliação do conceito.

Trazendo nosso olhar para a importância das tecnologias para a formação e para a prática docente, não temos a necessidade de optarmos por uma das filiações teóricas mencionadas, pois a intenção vai para outro caminho – a utilização das tecnologias por professores em suas práticas pedagógicas atuais e/ou futuras, neste caso, os professores que cursaram a disciplina *Tópicos II: Pressupostos Teóricos e Práticos em Tecnologias da Informação e Comunicação*, que carecem compreender como fazer uso de diferentes tecnologias em seu fazer docente de forma consciente, explorando suas potencialidades em favor de um ensino mais condizente com as necessidades dessa nova geração – a que ficou conhecida como geração net, composta por crianças e jovens que, desde muito cedo, utilizam cotidianamente computadores e acessam redes digitais (Tapscott, 1998).

Isso não significa dizer que as tecnologias são o carro-chefe, “a salvação da lavoura”, a novidade educacional, pois, conforme Kenski (2012, p. 46):

Para que as TIC possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida.

Ou seja, trata-se, simplesmente, de uma ampliação do trabalho docente, com outros olhares, metodologias e perspectivas, não como a aplicação de uma receita infalível, afinal, como dizia Freire (1996), não devemos divinizar nem diabolizar a tecnologia ou a ciência, pois fazer isso é uma forma altamente perigosa de pensar errado. Além disso, é preciso que saibamos, conforme Freire (2001) a serviço de quem estão as tecnologias, pois apesar de sabermos que elas são extraordinárias, há questões de dominação implícitas na defesa do uso a qualquer custo. O capital exerce poder nessas questões, pois, quanto mais crentes de que devemos usar as tecnologias estivermos, maior será a expansão do capital (Conte; Martini, 2015). Por isso, devemos pensar se nossa decisão de uso das tecnologias ocorre de forma consciente, pela importância que elas terão para dinamizar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, ou se apenas seguimos as orientações que vêm do sistema e dos que detêm o capital.

Dito de outro modo, não podemos comungar com o dilema do determinismo tecnológico dado que “[...] a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas (Castells, 1999, p. 43). Ou seja, a tecnologia não determina a sociedade, nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica. Muitos fatores intervêm no processo de descoberta científica, inovação tecnológica e aplicações sociais, de forma que o resultado final depende de um complexo padrão interativo (Castells, 1999).

Assim, “mais importante que as tecnologias, que os procedimentos pedagógicos mais modernos, [...] o que vai fazer diferença qualitativa é a capacidade de adequação do processo educacional aos objetivos que levaram [...] ao encontro desse desafio de aprender” (Kenski, 2012, p. 46). Isso será possível a partir de uma formação adequada do professor para o uso das tecnologias em sua prática. Nesse contexto, o professor precisa ter em mente a multidimensionalidade da docência, compreendendo que além do conteúdo específico de sua área de ensino, é preciso ter outros domínios para exercer bem a docência (Pimenta, 2000). Nesse caso, ter um bom domínio das TIC se faz importante para uma prática docente mais condizente com o momento atual, no qual as tecnologias dão outros contornos às ações humanas.

Mas de quais tecnologias estamos falando? Na verdade, de todas as tecnologias que nos ajudem a agilizar nosso trabalho, nossa comunicação; que nos oportunizem dinamizar nossas práticas docentes com aulas mais atrativas e condizentes com o tempo dos nossos alunos, a exemplo da televisão, do som, do Datashow, do celular, do computador, da internet, ou seja, das TIC⁷.

Conforme Mendes (2008), TIC diz respeito a um conjunto de recursos tecnológicos usados para reunir, distribuir e compartilhar informações que, ao serem integrados, potencializam a comunicação nos mais diversos setores da sociedade: economia, negócios, pesquisa, ensino, educação, entre outros. Essas tecnologias, a cada dia estão se ampliando, passando por um processo de evolução para acompanhar as demandas da sociedade. Assim, “essa evolução das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) permite que a maioria da população tenha acesso à informação, o que traz mudanças profundas em várias áreas do saber, principalmente no campo acadêmico, onde são discutidos e construídos conhecimentos” (Lobo; Maia, 2015, p. 17). No caso deste trabalho, conhecer as potencialidades das TIC para a educação, da qual

⁷ Neste trabalho, empregamos a sigla TIC com o amparo teórico de Kenski (2012), e principalmente de Vasconcelos (2021), segundo os quais, as tecnologias da informação e comunicação abarcam também o digital.

fazem parte o ensino, a formação e a prática docente, é fundamental para as perspectivas dos professores envolvidos na disciplina em análise. Para tal, é necessário que haja mudança nos contextos de formação de professores, o que “[...] implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente (Nóvoa, 2019, p. 7).

A esse respeito, de acordo com Kenski (2012), a tecnologia tem a ver com técnica, com equipamento, com inovação. Ou seja, a partir da técnica ou do instrumento utilizado e da forma como é utilizado, é que surge o processo de inovação da prática, tornando-a diferente e dinâmica. Ao convergir diferentes tecnologias, as TIC deram origem a outra tecnologia – a digital, sendo a internet um espaço possível de integração e articulação de todas as pessoas conectadas com tudo que existe no espaço digital, o ciberespaço.

Desse modo, pensar numa formação docente de qualidade nos dias atuais é não perder de vista a importância do uso das TIC nessa formação, das quais fazem parte também as tecnologias mais atuais, como as digitais. É também pensar a própria prática de forma reflexiva, analisando-a com cuidado (Imbernón, 2010). Nesse sentido, é preciso que no dia a dia de sua profissão, o professor compreenda a importância do uso das TIC, sem no entanto, ficar refém, achando que depende exclusivamente delas. Elas são de suma importância, mas não mais do que o próprio professor, pois, como sinaliza Kenski (2012, p. 9), “[...] as tecnologias, sozinhas, não educam ninguém”, mas, se bem usadas, podem fazer uma grande diferença em qualquer trabalho.

Portanto, discutir sobre as TIC e suas potencialidades é algo que precisa ocorrer frequentemente nos cursos de formação de professores, como é o caso da disciplina em questão. Na próxima seção, apresentamos o desenho da disciplina *Tópicos II: Pressupostos Teóricos e Práticos em Tecnologias da Informação e Comunicação*.

A DISCIPLINA TÓPICOS II: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS EM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A disciplina *Tópicos II: Pressupostos Teóricos e Práticos em Tecnologias da Informação e Comunicação*, faz parte do conjunto das disciplinas optativas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Sergipe, cuja carga-horária é de 30 horas, e equivale a 2 créditos. No quadro 1, apresentamos informações gerais sobre sua organização, incluindo ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia adotada, procedimentos de avaliação da aprendizagem e principais teóricos utilizados como referências.

Quadro 1: Organização da disciplina *Tópicos II: Pressupostos Teóricos e Práticos em Tecnologias da Informação e Comunicação* (continua)

Ementa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As tecnologias da informação e comunicação no mundo contemporâneo e suas nuances; pressupostos teóricos e práticos; sociedade informacional, globalizada e tecnológica; conceitos, modelos, experiências e contribuições/utilizações das tecnologias na educação.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entender os nexos da sociedade informacional, globalizada e contemporânea; ✓ Discutir conceitos e temas sobre tecnologias (mídias, internet, interfaces tecnológicas) relacionando-as à educação na era da informação e comunicação; ✓ Debater a importância das TIC para a sociedade atual, especificamente na educação em período de pandemia; ✓ Entender a revolução e evolução tecnológica, bem como suas interfaces e utilizações; ✓ Considerar as manifestações teórico-práticas, pertinentes à formação e atuação dos professores em tempos pandêmicos; ✓ Discutir temas práticos e experienciais com tecnologias.
Conteúdo Programático	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pressupostos e clássicos das tecnologias; ✓ A revolução tecnológica e evolução das tecnologias da informação e da comunicação; ✓ Espaço, globalização e meio técnico científico informacional; ✓ Sociedade informacional, globalizada, tecnológica; ✓ Cultura (cibercultura), ciberespaço e virtualidade; ✓ Conceitos para as TIC e correlatos; ✓ Abordagens diversas sobre tecnologias (assistivas, techne(logia), tecnologias digitais e aprendizagem); ✓ Tecnologias como extensões inerentes ao ser humano.

(conclusão)

Metodologia adotada	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Abordagem qualitativa, com foco na interação entre os participantes, num processo dialógico no qual todos interagem nas discussões acerca das temáticas sugeridas para debates, fichamentos e resenhas, sob a mediação do professor. Aulas síncronas via <i>Google Meet</i>, e assíncronas, com orientação de estudos. ✓ <i>WhatsApp</i> como extensão da sala de aula virtual: espaço para socialização das leituras selecionadas, dos trabalhos produzidos ao longo da disciplina, informações gerais e comunicações atreladas aos interesses do grupo sobre a disciplina em estudo e o SIGAA.
Procedimentos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação qualitativa através de apresentações individuais de textos selecionados ou escolhidos previamente da bibliografia sugerida, com interação da turma na apresentação dos colegas; elaboração de fichamentos e/ou resenhas de livros indicados e apresentação final de livre escolha (relato de experiência, artigo, sequência didática, entre outros).
Principais teóricos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Almeida e Valente (2011); Castells (1999); Kenski (2013); Lévy (1993; 1999); Mcluhan (1964); Santos (2008); Silva (2012); Autor (2016; 2021); Moran (2005); Moran, Masetto e Behrens (2012); Negroponte (1995); Prensky (2001); Santaella (2004; 2012); Belloni (2001); Borba (2014); Martins (2003), entre outros.

Fonte: Programa da disciplina – autoria própria (2022).

Como fica evidenciado no quadro 1, a ementa da disciplina em questão é bem estruturada, abarcando discussões variadas acerca da importância das TIC na sociedade como um todo e, de modo específico, na educação, demonstrando uma preocupação tanto com a parte teórica quanto com a parte prática, algo frequentemente sinalizado nos contextos de formação de professores, tendo em vista o distanciamento entre teoria e prática na composição de muitas disciplinas do currículo. A esse respeito, conforme o entendimento de Garcia (2013, p. 34-35) “o aprender com a tecnologia se embasa nas teorias construtivistas, segundo as quais o conhecimento não é transmitido, mas sim construído pelo próprio sujeito. Os professores e a tecnologia são mediadores desse processo”. Isso exige um perfil de aluno diferente, mais ativo, protagonista, autônomo do próprio ato de aprender (Freire, 1996). Quanto ao conteúdo programático evidenciado no referido quadro, o mesmo dá um direcionamento dos caminhos teóricos pensados para a composição da disciplina.

Os objetivos elencados para a disciplina vão ao encontro do que está proposto na ementa, e visam a uma formação ampla do professor para usar as TIC de forma contextualizada, de modo que ele compreenda a relevância dessas tecnologias para a dinamização do seu trabalho, sem no entanto, se tornar refém dela, tendo consciência de que seu papel é muito mais importante do que qualquer tecnologia, como sinalizam em sua pesquisa Santos, Gomes e Azevedo (2016).

Quanto à metodologia e aos procedimentos de avaliação empregados na disciplina foco desta investigação, percebe-se um cuidado com a parte qualitativa do processo, indo ao encontro do que prega a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) quando trata do foco da avaliação, cujos aspectos qualitativos devem sobressair-se em relação aos quantitativos (Brasil, 1996). Segundo Minayo (2011, p. 7), “o objetivo de uma avaliação qualitativa é permitir a compreensão [...] dos processos e dos resultados considerando-os como um complexo integrado por ideias, padrões de comportamento e de interações [...]”.

No tocante aos principais teóricos utilizados na disciplina, destaca-se a variedade, aparecendo autores clássicos, a exemplo de Castells (1999), Lévy (1993; 1999), McLuhan (1964), Negroponte (1995) e Prensky (2001), e outros autores contemporâneos, que discutem sobre as tecnologias partindo de experiências mais recentes, a exemplo de Santaella (2004; 2012); Santos (2008); Almeida e Valente (2011); Silva (2012); Autor (2017; 2021), entre outros.

Vale ressaltar que o aporte teórico que embasou a disciplina em estudo, contribui não apenas para o ensino e para a aprendizagem, sendo de grande importância também para nortear as pesquisas monográficas dos mestrandos e doutorandos cursistas. De forma complementar, os autores enveredaram pela formação de professores, pelas TIC na educação e pela utilização contextualizada das tecnologias no trabalho docente, esclarecendo dúvidas, trazendo conceitos e ampliando o debate acerca da temática mais ampla – Educação e Tecnologias, do interesse dos cursistas.

CAMINHO METODOLÓGICO TRILHADO

Neste trabalho, optamos pela abordagem de pesquisa qualitativa do tipo exploratória de natureza interpretativista, por compreendermos que, para esta investigação, ela seja a mais apropriada para o alcance do objetivo proposto: apresentar as concepções dos acadêmicos sobre as TIC na formação e na prática docente e sua importância para a constituição de um profissional mais crítico em relação à utilização de diferentes tecnologias a partir das experiências adquiridas durante a disciplina.

A escolha desta abordagem se justifica porque, segundo Bogdan e Biklen (1994), tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, e supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente investigado. Para Ludke e André (2014, p. 13), “a justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto”. Ademais, essa abordagem valoriza a subjetividade da pesquisa, possibilitando que um problema possa ser visto sob diferentes olhares dependendo do foco adotado pelo pesquisador (Minayo, 2001). No caso desta pesquisa, mestrandos e doutorandos, em contato com seu ambiente de pesquisa, visam descobrir como as TIC têm sido utilizadas e os benefícios que elas trazem para a educação.

O contexto dessa investigação é a disciplina *Tópicos II: Pressupostos Teóricos e Práticos em Tecnologias da Informação e Comunicação*, que compõe a matriz curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Sergipe, e contou com nove estudantes⁸ matriculados. Trata-se de uma disciplina optativa, com grandes contribuições para os projetos de pesquisas dos mestrandos e doutorandos. Faz-se necessário destacar que, na análise dos dados, esses alunos são representados pela letra P, seguido de um número de 1 a 7, ou seja: P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

⁸ Dos nove estudantes, conseguimos contactar sete, os quais aceitaram participar voluntariamente da pesquisa, inclusive assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Quanto aos instrumentos de geração de dados, optamos pela aplicação de um questionário intitulado *Sondagem Inicial*. A ideia de aplicar o questionário no início da disciplina, especialmente no primeiro dia de aula, era ter uma visão acerca da concepção dos alunos sobre TIC e de suas expectativas em relação à disciplina, de modo que essas informações pudessem agregar no andamento da mesma, e numa possível reformulação para atender aos anseios dos cursistas.

O questionário é um excelente instrumento de geração de dados porque, segundo Gil (1999, p. 128), é uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões, apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimentos de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Nesse caso, o questionário *Sondagem Inicial* foi composto por 12 questões, sendo a primeira sobre o perfil dos cursistas, visando à coleta de informações relativas à formação e atuação profissional e outros dados relevantes. As dez questões subsequentes (as seis do quadros 2 e as quatro do quadro 3), foram perguntas abertas, buscando saber o máximo sobre a relação dos cursistas com as TIC; a última questão ficou para sugestões e comentários.

Para o tratamento dos dados, adotamos a Análise de Conteúdo⁹ na perspectiva de Bardin (2021), para algumas questões com viés mais subjetivo (quadros 3 e 4), e a própria interpretação e inferência dos pesquisadores para as questões mais diretas (quadro 2), e questão 12 (p. 21), apoiando-se em alguns teóricos internos à pesquisa ou externos a ela.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a aplicação do questionário aos participantes da pesquisa, foi realizada a primeira etapa da análise dos dados, iniciando-se pela primeira questão da *Sondagem Inicial*, acerca do perfil dos participantes e outras questões relevantes.

⁹ Optamos por grafar Análise de Conteúdo em todas as suas ocorrências com inicial maiúscula, por sentirmos a necessidade de destacar essa teoria de análise tão conhecida no campo da pesquisa científica.

Assim, quanto aos participantes da pesquisa, sua faixa etária está assim apresentada: 20 a 30 anos (3); 31-40 anos (3); 41-50 anos (1). Em relação à origem institucional desses participantes, seis são do Programa de Pós-Graduação em Educação, e um é do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, ambos da Universidade Federal de Sergipe. Do total, seis são professores e um é fonoaudiólogo. O tempo de atuação dos professores varia bastante, tendo um deles 20 anos de carreira; um, 15 anos; um, 12 anos; um, 8 anos; um, 6 anos e um, 2 anos. Desses professores, três atuam em instituições públicas de ensino; um em instituição privada; e um em instituições mistas (pública e privada). Dos sete participantes da pesquisa, dois não trabalham no momento. No tocante à formação, esses participantes são graduados em diferentes áreas: Letras (2); Pedagogia (1); Matemática (1); Fonoaudiologia (1); Biologia (1); Química (1).

Na sequência, passou-se à análise de seis das 10 questões abertas, as quais se encontram logo abaixo, no quadro 2.

Quadro 2: Relação dos participantes com as TIC

1. Mencione alguns teóricos que você conhece que discutem sobre tecnologias.
2. Já fez alguma formação continuada que abordasse as tecnologias? Caso sim, qual/quais?
3. O que espera da disciplina Tópicos II: Pressupostos Teóricos e Práticos em Tecnologias da Informação e Comunicação?
4. Qual o seu objeto de estudo/pesquisa?
5. Quais as suas expectativas após esta disciplina?
6. Conteúdos que gostaria que fossem discutidos na disciplina

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Após a leitura dos questionários, especificamente, focando nas questões do quadro 2, as respostas obtidas foram as seguintes: sobre a primeira questão do quadro, foram citados os seguintes autores: Lévy (1999), Kenski (1998, 2012), Montanaro (2018), Alves e Coutinho (2016), Paiva (2016), Borba *et al.* (2018), Bairral *et al.* (2015), Moreira (2018), Valente

(2013), Dias (2013), Costa e Prado (2015), Sousa e Oliveira (2015), Pereira e Cedro (2015), Sherer (2015), Autor (2017), Santaella (2003, 2013), Melaré (2008), Lemos (2008), Bacich, Neto e Trevisani (2015), Palfrey (2011), Castells (1999), Ferrete e Andrade (2018), entre outros.

A partir das respostas dadas, pode-se inferir que, apesar de eles estarem cursando pela primeira vez a disciplina *Tópicos II: Pressupostos Teóricos e Práticos em Tecnologias da Informação e Comunicação*, dá a impressão de que alguns já têm uma bagagem significativa na temática das TIC. Isso fica perceptível pela quantidade de nomes mencionados e, especialmente, por eles já conhecerem autores clássicos da temática, a exemplo de Castells e Lévy, o que indica leituras prévias de textos sobre TIC, possíveis participações em cursos sobre a temática e o interesse de alguns deles por leituras específicas da área. Isso é significativo tanto para os cursistas, que já entram na disciplina com uma base teórica, quanto para o andamento da própria disciplina, uma vez que os conhecimentos prévios agregarão bastante para as discussões.

Um estudo realizado por Girardi *et al.* (2010, p. 15) vem ao encontro dessa discussão. O estudo versa sobre a importância das leituras prévias para o desempenho acadêmico dos estudantes de um curso superior, e conclui que “[...] quando as leituras prévias são realizadas aumenta-se a compreensão dos assuntos abordados, a participação na aula com questionamentos e colocações, a facilidade na elaboração de trabalhos [...]”. De fato, isso é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, ainda mais nos dias de hoje, em que se espera formar alunos autônomos e protagonistas, que não esperem pelo professor, mas tomem iniciativas em benefício da própria aprendizagem e formação. Assim, as leituras prévias dos cursistas sobre textos relativos às TIC, provavelmente foram de grande valia durante todo o processo, juntamente com os textos da ementa da disciplina.

Em relação à segunda pergunta do quadro 2, dos sete participantes, cinco responderam que já fizeram curso(s) de formação continuada com foco em tecnologias e dois responderam que não. Dos que já fizeram,

os cursos apontados foram: Especialização em Tecnologias e Educação Aberta e Digital; Especialização em Tutoria da Educação a Distância; Formação Docente para o Uso dos Aplicativos do G Suite for Education (extensão); Práticas Pedagógicas Online em Tempos de Cibercultura (extensão); Aplicabilidade do G Suite for Education (extensão); Curso de Competências Profissionais Emocionais e Tecnologias para Tempos de Mudança (extensão).

Pelas indicações dos cursistas em relação à segunda pergunta, a experiência na área é muito boa, abarcando duas modalidades de cursos (especialização e extensão). Esses dados seguem o mesmo indício da questão anterior – de que esse conhecimento será de grande valia para o bom andamento da disciplina, pois haverá não apenas o professor com bagagem na área, mas também os alunos, algo que possibilitará diálogos interessantes.

Quanto à terceira pergunta do quadro 2, que indaga sobre as expectativas acerca da disciplina, os dados foram bastante interessantes. Dos sete cursistas, quatro têm a expectativa de que os conhecimentos da referida disciplina contribuam para suas pesquisas de Mestrado e Doutorado. No entanto, outras expectativas também foram demonstradas por eles: “compreender melhor acerca do uso das TIC tanto na educação quanto na sociedade como um todo [...] que as aulas sejam momentos de grande aprendizado e troca [...]” (P5); “[...] embasamento teórico para que eu possa ir além do Mestrado” (P3); “que agregue conhecimentos” (P1); “[...] possamos discutir, provocar, produzir, instigar temáticas voltadas para a educação perpassando pelas TIC e suas contribuições para o desempenho do processo de ensinar e aprender” (P7); “conhecer mais sobre esta temática [...]” (P4); “[...] familiarização com a literatura que versa sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), ao passo de compreender desde a sua gênese, trabalhar discussões metodológicas e de implantação na educação, até observar o resultado prático das TIC na educação [...]” (P6).

Muitas são as expectativas dos cursistas e, a expectativa que mais se destacou foi a que indica necessidades de aquisição de conhecimentos importantes para as pesquisas, seguida da vontade de adquirir embasamento teórico sobre a literatura referente às TIC que, mesmo não tendo sido dito de forma direta por alguns participantes, ficou perceptível no contexto. A esse respeito, o referencial teórico de um dado tema permite verificar o estado do problema a ser pesquisado, sob o aspecto teórico e de outros estudos e pesquisas já realizados (Lakatos; Marconi, 2003). Ou seja, os estudantes esperam que a disciplina aponte uma literatura sobre TIC, que possa iluminar seus caminhos de pesquisa.

No tocante à quarta pergunta do quadro 2, os objetos de estudo/pesquisa mencionados pelos cursistas foram: utilização de tecnologias na educação infantil; inserção de aplicativos gamificados no ensino de frações; pessoas surdas e a Libras; cenários virtuais de aprendizagem; práticas pedagógicas com a utilização de tecnologias digitais; educação ambiental crítica; formação de professores e TIC.

Fica evidente, com base nas informações do parágrafo anterior, o interesse dos cursistas pelas TIC, pois ela é palavra-chave das pesquisas da maioria deles, como se pode observar na descrição de seus objetos de estudo/pesquisa. Ademais, compreende-se também o porquê de eles terem escolhido cursar este componente curricular optativo – agregar em sua bagagem para a condução de suas pesquisas, afinal, as disciplinas optativas são possibilidades de ampliação dos conhecimentos por parte dos estudantes, pois permitem a eles identificarem a aplicação do conhecimento na vida acadêmica e profissional (Santos *et al.* 2014).

A respeito da quinta pergunta do quadro 2, que versa sobre as expectativas após a disciplina, as respostas foram as seguintes; “ter domínio sobre o assunto e poder usufruir de estudos que possam me auxiliar na vida acadêmica e profissional” (P4); “fazer uso das discussões,

trocas de experiências e da literatura trabalhada ao longo da disciplina como suporte para o desenvolvimento profissional e acadêmico, dado q15todo o processo.

A seguir, o quadro 3 traz mais quatro questões abertas, as quais não puderam ser analisadas tão facilmente como as seis questões do quadro 2, carecendo, neste caso, de uma leitura e análise mais aprofundadas, algo que pode ser feito a partir da Análise de Conteúdo.

Quadro 3: Relação dos Cursistas com as TIC

1. O que você entende por Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC?
2. Para você, como devemos utilizar as TIC na escola?
3. Sugestione maneiras de utilização de tecnologias no ensino remoto.
4. O que indicaria em relação às políticas públicas voltadas para a disseminação das tecnologias na sociedade e, em especial, na escola?

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Como se pode notar, as questões do quadro 3 são bastante abertas, o que possibilitou aos respondentes uma maior liberdade para a discussão e, para os pesquisadores, muitas possibilidades de criação das categorias de análise, favorecendo, desse modo, a interpretação e inferência. Assim, com base nas 4 questões do referido quadro, aplicamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2021), emergindo dos dados 3 categorias: (i) concepção acerca de Tecnologia da Informação e Comunicação; (ii) possibilidades de uso das TIC na escola; (iii) políticas públicas para a utilização de tecnologias na educação. Essas categorias serão melhor demonstradas no quadro 4.

(continua)

Quadro 4: O que pensam os cursistas sobre as TIC

Categoria	Unidades de registro
Concepção acerca de Tecnologia da Informação e Comunicação	P1 – As TIC são quaisquer formas de transmissão de informações que por meio dos recursos tecnológicos, promovem e facilitam os processos de negócios, de ensino e aprendizagem, da pesquisa científica, entre outros.
	P2 – São ferramentas/recursos facilitadores da comunicação, criação, colaboração e interatividade. Que desempenha diversas funções, e que podem ser integradas ao ensino, objetivando inovação metodológica, e possibilitando novas formas de ensinar e aprender.
	P3 – Entendo a TIC como o novo processo de comunicação que utiliza recursos como códigos tecnológicos e científicos para que assim possa ocorrer a interação cultural com a social.
	P4 – Entendo muito pouco.
	P5 – São diferentes recursos através dos quais a informação e a comunicação chegam a todos de forma rápida e fácil, sendo a internet a grande propulsora dessa facilitação, permitindo que as pessoas estejam conectadas no mesmo espaço (o virtual), mesmo estando em diferentes espaços físicos, a chamada ubiquidade de que fala Santaella.
	P6 – [...] a tendência observada em sala de aula e instituições formadoras, que emprega ferramentas tecnológicas, de diversas naturezas, tais como computadores, tablets, celulares, softwares e websites, por exemplo, com o objetivo de desenvolver ações e práticas para veicular informações [...].
	P7 – TIC's são todas as interfaces tecnológicas disponíveis com a finalidade de colaborar com a execução do trabalho nas diversas profissões.
Possibilidades de uso das TIC na escola no ensino remoto	P1 – Uso das redes sociais, aplicativos, lives, plataformas como o google meet [...].
	P2 – Considerar a potencialidade de interação nos espaços online; possibilidade de colaboração, compartilhamento e criação de materiais; recursos.
	P3 – [...] google meet [...] lousa interativa, google classroom, google forms e telegrama.
	P4 – [...] celular, tablet e computador [...] impressora com scanner, vídeos do youtube, câmera fotográfica e e-mails [...].
	P5 – Google meet, google classroom, instagram e facebook.
	P6 – [...] socrative, kahoot e quizizz.
	P7 – [...] google classroom e vídeos no youtube.

(conclusão)

Políticas públicas para a utilização de tecnologias na educação	P1 – Que o debate em torno das TIC deveria ser mais amplo [...] formulação de políticas públicas que subsidiem projetos institucionais para toda a educação básica do país, de modo a superar o caráter meramente instrumental das tecnologias da comunicação e informação na sala de aula e amenizar a disparidade no acesso a essas tecnologias.
	P2 – Que as políticas públicas pudessem amenizar as disparidades do acesso à internet nas escolas públicas, como forma de potencializar o uso dos dispositivos tecnológicos para fins didático-pedagógicos e recreativos.
	P3 – [...] necessidade de internet banda larga, com uma rede de alto desempenho e um laboratório com computadores se faz necessário. [...] investimentos na formação inicial e continuada dos professores (por parte do governo), levando à necessidade do estabelecimento de uma política de capacitação que dê suporte para o professor trabalhar com as TIC no espaço da sala de aula.
	P4 – Formação continuada de [...] funcionários escolares, professores e alunos.
	P5 – Minha indicação é que todo município/estado, a partir de suas secretarias de educação, elaborem um projeto sólido de formação continuada em TIC para todos os profissionais em educação da rede, a fim de que haja o mínimo de preparação para que eles possam exercer suas funções com qualidade, acompanhar as mudanças que marcam a sociedade e, ao mesmo tempo, valorizar o tempo dos alunos, que são da chamada geração digital. Não se trata de um curso aligeirado de 40 horas, mas algo permanente, que prepare o professor em serviço ao longo do ano – um projeto verdadeiro de inclusão digital docente.
	P6 – [...] as instituições formadoras necessitam [...] trabalhar com as tecnologias e informatizar a prática de ensino [...] algo bastante evidente na atualidade, o que corrobora com as orientações da BNCC, que trata do desenvolvimento de habilidades e competências que versam sobre a cultura digital no século XXI.
	P7 – [...] Devem ser pagos salários dignos aos professores, a fim de que estes consigam comprar um computador; formação inicial e continuada para os docentes; disponibilização de internet com qualidade; laboratórios de informática para alunos e etc.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Com base no quadro 4, mais especificamente na categoria *Concepção acerca de Tecnologia da Informação e Comunicação*, nota-se que algumas respostas dos cursistas são parecidas, e outras são bem distintas, apesar de, num contexto mais amplo, elas se aproximarem/connectarem. P1, por

exemplo, compreende as TIC como quaisquer formas de transmissão de informações que, por meio dos recursos tecnológicos, facilitam a vida do sujeito, algo também sinalizado por P5 e P6. Já P2, compreende as TIC como ferramentas/recursos facilitadores da comunicação, criação, colaboração e interatividade, pensamento compartilhado por P3 e P5. P4, por sua vez, sinaliza entender pouco sobre TIC, limitando-se a esse comentário. P7 entende que TIC são todas as interfaces tecnológicas disponíveis com a finalidade de colaborar com a execução do trabalho nas diversas profissões.

Em suma, a compreensão de TIC pelos cursistas gira em torno da “formas de transmissão de informações” (P1); “facilitadoras da comunicação, criação, colaboração, interatividade e inovação” (P2); “ferramentas tecnológicas como computadores, *tablets*, celulares, *softwares* e *websites*” (P6); “todas as interfaces tecnológicas disponíveis” (P7); “novo processo de comunicação que utiliza recursos como códigos tecnológicos e científicos para a interação cultural e social” (P3); “diferentes recursos responsáveis por facilitar a comunicação e a disseminação da informação, sendo a internet a grande propulsora dessa facilitação” (P5).

Analisando com atenção a compreensão dos cursistas sobre TIC, fica nítido que eles as compreendem como sendo o papel da comunicação na moderna tecnologia da informação, isto é, diferentes meios técnicos que o sujeito utiliza para tratar a informação e ter, conseqüentemente, a comunicação facilitada, a partir do uso de *hardware*, rede e telefonia, um entendimento que vai ao encontro dos pressupostos de Castells (1999) sobre TIC. No entanto, vale frisar que, no entendimento de alguns cursistas, ao que parece, há uma associação direta de TIC com o digital.

Vale lembrar que, a sigla TIC, apesar de também abarcar o digital, conforme aponta Kenski (2012), envolve outras tecnologias, por isso, seu conceito não pode ser resumido ao digital, pois assim, estaria desconsiderando por exemplo, a eletricidade, as telecomunicações e o próprio computador, tendo em vista que no início, quando da sua criação, este não estava associado à internet.

Acerca da segunda categoria indicada no quadro 4, intitulada *Possibilidades de uso das TIC na escola no ensino remoto*, as respostas de P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7, foram bastante semelhantes. De modo geral, eles apontam como possibilidades o uso de redes sociais (*Instagram, Facebook, Youtube, e-mail e Telegram*); aplicativos diversos (*Kahoot, Socrative e Quizizz*); plataformas de ensino (*Google Meet, Google Forms, Jamboard, e Google Classroom*), *lives* e dispositivos (celular, computador e tablete).

A esse respeito, o trabalho realizado por Santos (2020), *O Uso das Ferramentas Digitais no Ensino Remoto Acadêmico: desafios e oportunidades na perspectiva docente*, cujo objetivo foi apresentar as experiências dos professores universitários com o uso das tecnologias digitais como ferramentas didáticas do processo de ensino-aprendizagem, durante o período pandêmico, vem ao encontro da discussão estabelecida nesta pesquisa. Muitas das tecnologias sugeridas por P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7, também foram utilizadas no trabalho em questão, e trouxeram resultados satisfatórios para o contexto em voga.

No tocante à terceira categoria, intitulada *Políticas públicas para a utilização de tecnologias na educação*, as respostas foram as seguintes: P1 sugere a ampliação do debate sobre as TIC e projetos institucionais para toda a educação básica, visando à superação do caráter meramente instrumental do uso das TIC; P2 aponta a necessidade de amenização das disparidades do acesso à internet nas escolas públicas; P3 sugere a implantação de internet banda larga, laboratório de informática, em consonância com P7; formação inicial e continuada de professores, dialogando com P4, P5 e P7; trabalho com as TIC em sala de aula; P4 sugere investimento na formação continuada de professores; P5 aponta projeto de formação inicial e continuada de professores, a ser implantado em estados e municípios, a partir das secretarias de educação, visando preparar os docentes para atuar nesse contexto tecnológico, dialogando com P3, P4 e P7; P6 menciona o trabalho com as tecnologias, por parte das instituições formadoras, a fim de informatizar a prática de ensino;

P7 traz várias sugestões: salários dignos para que os professores tenham condições de comprar um computador; formação inicial e continuada para professores, dialogando com P4; disponibilização de internet de qualidade e laboratórios de informática para os alunos.

Com base nos dados advindos desta terceira categoria analítica, cabe ressaltar que tem havido esforços de diferentes atores no contexto social para a inserção das TIC na educação, de modo que processos de inclusão e cidadania digital sejam o fim. A esse respeito,

As políticas públicas de educação e tecnologias em nosso país têm sido construídas nesse embate entre interesses classistas, de grandes empresas de telecom, grupos financeiros e fundações que representam os interesses de mercado, e da sociedade civil organizada, professores engajados e ativistas empenhados com a garantia da cidadania e democracia (Cordeiro; Bonilla, 2018, p. 02).

Ou seja, é um trabalho de muitas mãos e de muitos interesses, não envolvendo apenas a vontade da escola, de se preparar do ponto de vista da infraestrutura para a utilização das TIC, nem da preparação dos professores através de formação em serviço. É um trabalho gigantesco, que demanda muito investimento, parceria e, acima de tudo, crença na mudança a partir da inserção das TIC. Em suma, garantir a cidadania e democracia, como sinalizam as autoras, requer esforços do governo, da escola, da sociedade, de empresas, enfim, de diferentes agentes. Sabemos que é um trabalho árduo e difícil, pois depende de um interesse coletivo, de todo modo, temos que ser confiantes na mudança, afinal, sem luta não há vitória.

Na última questão, cujo propósito foi oportunizar aos cursistas sugerirem algo que poderia ser mudado na condução da disciplina, posteriormente, as respostas foram as seguintes: P1 “que a avaliação da disciplina não tenha a obrigatoriedade de artigo”; P2 “que a gente possa fazer sugestões didáticas de como integrar as TIC no ensino [...]”; P3 preferiu não sugerir nem comentar nada, já que era uma questão opcional;

P4 “o andamento das aulas pode seguir um modelo mais aberto, com discussões”; P5 “[...] que tenhamos a oportunidade de ouvir pessoas com um bom conhecimento na área, algo que agregará para todos”; P6 “a partilha de experiências, buscando trazer professores e acadêmicos que tenham uma vivência ou ainda que desenvolveram projetos de implementação das TIC na educação seria algo interessante, afinal contribuiria para a formação docente e enriquecimento das discussões dentro da disciplina”; P7 “a ideia de termos convidados nas aulas é importante para compartilharmos os saberes. Sugiro aulas invertidas para que possamos contribuir no processo de ensinar e aprender”.

Acerca da última questão, foi muito interessante essa abertura dada pelo professor da disciplina em questão, de os alunos sugerirem algo acerca de como a disciplina poderia ser conduzida. Essa atitude evidencia um profissional aberto, como deve ser nos dias de hoje, pronto para ouvir os alunos e construir juntamente com eles, num processo recíproco no qual ambos ensinam e, ao mesmo tempo, aprendem.

Dentre as sugestões que mais se destacam, podemos mencionar: modelo de aulas mais abertas, com discussões (P4); trazer professores e acadêmicos (a convite) que tenham e experiência e vivência com TIC na educação (P5, P6 e P7). A sugestão de P4 é interessante porque, ao que pode ser lido nos implícitos, ele quer ultrapassar o modelo de aula tradicional, centrado no professor, com aula meramente expositiva. A sugestão de discussão é fundamental, no contexto da pós-graduação, porque esses cursistas (a maioria) já atuam na educação e têm condições de, a partir de leituras prévias, realizar um debate interessante, sem a aula ficar centrada no professor da disciplina

Quanto à sugestão de P5, P6 e P7, também tem um valor bastante significativo, afinal, ter a oportunidade de ouvir outras pessoas além do professor, cada uma com diferentes experiências, é algo que pode agregar sobremaneira à formação destes estudantes, e pode ser um aspecto inovador no contexto da pós-graduação, sendo uma sugestão muito bem-vinda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores, tema crucial no campo educacional e discutido por diversos teóricos renomados em âmbito nacional e internacional, foi o foco principal desta investigação, que teve como uma de suas preocupações discutir acerca da integração das TIC nessa formação (especialmente no ensino superior), tendo em vista a necessidade de acompanhar o processo evolutivo da sociedade, notadamente marcada pela presença dessas tecnologias em todos os setores; a importância de tais tecnologias para o processo de ensino-aprendizagem, e a possibilidade de dinamização e inovação das práticas pedagógicas, algo que tem sido pontuado nos diversos eventos que se incumbem de debater a formação de professores.

Ao longo do texto, buscamos refletir acerca da importância de uma boa formação inicial docente, complementada por uma formação continuada em serviço, afinal, é uma premissa da função docente a formação contínua, visando acompanhar as mudanças que ocorrem nas formas de ensinar e de aprender, e compreender o perfil dos alunos que, sendo de uma geração diferente, a digital, carecem de outras formas para aprender que não as tipicamente tradicionais, nas quais a lousa e o pincel atômico ditam o ritmo.

Esse contexto digital no qual estamos imersos, tem exigido que o professor tenha a mente mais aberta e perceba que as TIC não estão para concorrer com ele, pelo contrário, elas podem ser de grande valia para que a mudança aconteça nos processos de ensinar e de aprender, facilitando tanto o seu trabalho quanto a aprendizagem do aluno. Assim, valorizar as tecnologias como artefatos capazes de auxiliar o professor no desempenho de suas funções foi um dos pontos que defendemos neste trabalho.

As TIC estão em toda parte, sendo usadas pelos alunos cotidianamente para diversos fins, portanto, o professor precisa estar atento e tirar proveito das habilidades tecnológicas que os alunos têm, e

do gosto que eles apresentam pelas TIC, cuidando de inserir, sempre que possível, essas tecnologias em suas práticas. Isso não quer dizer que ele vai ficar refém delas, pelo contrário, tendo o conhecimento necessário, ele saberá em que momento é mais propício o uso, foi isso também que este trabalho se propôs a pontuar.

Mas o foco específico deste trabalho foi a apresentação de uma experiência que ocorreu no ensino superior, mais especificamente em uma disciplina de um curso de Pós-Graduação em Educação, que ofertou em 2021, em plena pandemia de Covid-19, a disciplina *Tópicos II: Pressupostos Teóricos e Práticos em Tecnologias da Informação e Comunicação* nos cursos de Mestrado e Doutorado.

Trata-se de uma disciplina optativa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, que despertou o interesse de nove¹⁰ estudantes, que tinham em comum objetos de estudos voltado para as tecnologias.

Assim, a partir da aplicação de um questionário intitulado *Sondagem Inicial* pelo docente ministrante, os cursistas puderam expor abertamente suas expectativas em relação a ela, além de demonstrar conhecimento prévio sobre formação de professores e TIC, além de trazerem sugestões de teóricos e de como a disciplina poderia ser levada adiante pelo ministrante, sem no entanto prejudicar seu planejamento. Desse modo, a partir deste questionário, analisado à luz da teoria interna ao trabalho, de teoria externa ao trabalho e da Análise de Conteúdo de Bardin, pudemos perceber o quanto essa ideia de dar espaço ao estudante foi significativa.

O conhecimento prévio trazido pelos cursistas no questionário aplicado na primeira aula, serviu para que o docente pudesse flexibilizar seu planejamento, tendo em vista que os alunos deram ideias bastante importantes e que contribuíram para o bom andamento da disciplina. Não houve a necessidade de refazer o planejamento, apenas ajustar, acrescentar e reordenar alguns pontos, pois os alunos demonstraram já ter uma vivência com as temáticas do programa da disciplina, algo

¹⁰ Reiterando que apenas sete participaram da pesquisa.

de grande valia para o docente, que não ficou no centro do processo de ensino-aprendizagem, pelo contrário, sua ideia de fazer a sondagem inicial permitiu, talvez involuntariamente, que os alunos ocupassem o papel que se espera deles no contexto atual – o de protagonistas da própria aprendizagem.

Ao retomarmos o objetivo desta investigação - apresentar as concepções prévias dos acadêmicos sobre as TIC na formação e na prática docente e sua importância para a constituição de um profissional mais crítico em relação à utilização de diferentes tecnologias a partir das experiências adquiridas durante a disciplina, concluímos que foi alcançado, uma vez que esses alunos foram de uma contribuição enorme para o sucesso da disciplina, saindo de uma posição passiva – a de quem só recebe o conhecimento -, para uma posição ativa – a de quem constrói junto, demonstra iniciativa, questiona, opina, critica, discorda, descortina, enfim, faz acontecer. E foi isso o que se viu no andamento desta disciplina – alunos e professor exercendo ambos os papéis – aprendentes e ensinantes, o que tornou essa experiência singular, uma vez que contribuiu para ajustes e planejamentos de outros cursos a serem ministrados *a posteriori* pelo professor.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2021.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum>.

mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf.
Acesso em 26 de março de 2022.

CASTELLS, M. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In: **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CONTE, E.; MARTINI, R. M. F. As Tecnologias na Educação: uma questão somente técnica? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1191-1207, out./dez. 2015.

CORDEIRO, S. F. N.; BONILLA, M. H. S. Educação e tecnologias digitais: políticas públicas em debate. **Anais do 5º SENID Cultura Digital na Educação**, Universidade de Passo Fundo – UPF, 2018.

COSTA, M. C; SOUZA, M. A. S. de. O Uso das Tic no Processo Ensino e Aprendizagem na Escola Alternativa “lago dos cisnes”. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 2, n. 2, p. 220-235, ago./dez. 2017.

COUTINHO, C. P.; LISBÔA, E. S. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, Braga, v. 18, nº 1, p. 5-22, 2011.

FOFONCA, E. *et al.* **Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior**. Paraná: Editora IFPR, 2018.

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

FREIRE, P. A máquina está a serviço de quem? **Revista BITS**, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 6, 2001.

GARCIA, F. W. A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. **Educação a Distância**, Batatais, v. 3, n. 1, p. 25-48, jan./dez. 2013.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO/MEC, 2011.

- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIRARDI, J. de F. *et al.* Considerações sobre a importância de leituras prévias no desempenho acadêmico: um estudo de caso na Universidade Federal de Santa **Cad. psicopedag.** São Paulo, v. 8, n. 14, p. 15-29, 2010.
- IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus, 2012.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LEITE, W. S. S.; RIBEIRO, C. A. do N. A Inclusão das TIC na Educação Brasileira: problemas e desafios. **Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 5, n. 10, p. 173-187, jul./dez. 2012.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LOBO, A. S. M.; MAIA, L. C. G. O uso das TIC como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. **Caderno de Geografia**, Minas Gerais, v. 25, n. 44, p. 16-26, jul./dez. 2015.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.
- MENDES, A. TIC – **Muita gente está comentando, mas você sabe o que é?** Portal iMaster, mar. 2008. Disponível em: <https://imasters.com.br/devsecops/tic-muita-gente-esta-comentando-mas-voce-sabe-o-que-e>. Acesso em 18 fev. 2022.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. Importância da Avaliação Qualitativa combinada com outras modalidades de Avaliação. **Sau. & Transf. Soc.**, Florianópolis, v.1, n.3, p. 02-11, dez. 2011.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, p. 1-15, out./dez. 2019.

PERRENOUD, P. Profissionalização do Professor e Desenvolvimento de Ciclos de Aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 7-26, nov. 1999.

PIMENTA, S. G. **Didática e Formação de Professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, V. A. dos. O Uso das Ferramentas Digitais no Ensino Remoto Acadêmico: desafios e oportunidades na perspectiva docente. **Anais Congresso Nacional de Educação – CONEDU**. Maceió-AL, 2020.

SANTOS, E. A. *et al.* Disciplinas Optativas: experiência de interprofissionalidade na formação de futuros profissionais de saúde. **Rev enferm UFPE on line**, Recife, v. 8, n. 11, p. 4017-4023, nov. 2014.

SANTOS, G. F. dos; MEDEIROS, T. M. de S.; RIBEIRO, J. C. S. TIC E EDUCAÇÃO: desafios e perspectivas no século XXI. **TIC & EaD em Foco**. São Luís, v. 3, n. 2, jul./dez. 2017.

SANTOS, L. S.; GOMES, E. P.; AZEVEDO, M. S. C. Novas Tecnologias como Recurso Possível para a Prática Docente. **Anais II CINTEDI – II Congresso Internacional de Educação Inclusiva**. Campina Grande, p. 1-10, 2016.

SILVA, A. K. A.; CORREIA, A. E. G. C.; LIMA, I. F. O Conhecimento e as tecnologias na sociedade da informação. **Rev. Interam. Bibliot. Medellín**, Colombia, v. 33, n. 1 jan./jun. 2010.

SILVA, M. L. F.; CAMPELO, C. L. F.; BORGES, E. L. M.
Tecnologias na Educação: perspectivas e desafios na formação
de professores frente à pandemia no novo coronavírus. **Revista
Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 16, mai. 2021.

TAPSCOTT, D. **Growing up digital**: the rise of the new generation.
Nova York: McGraw Hill, 1998.

TARDIF, M. **Saberes Docente e Formação Profissional**. Petrópolis:
Vozes, 2002.

VASCONCELOS, Carlos Alberto de; OLIVEIRA, Eliane
Vasconcelos. TIC no ensino e na formação de professores: reflexões
a partir da prática docente. **Revista Brasileira de Ensino Superior**,
Passo Fundo, vol. 3, n. 1, p. 112-132, Jan./Mar. 2017.

VASCONCELOS, Carlos Alberto de. (Org.). **Formação de
Professores e Experiências em Tempos de Pandemia**. Sobral:
Sertão Cult, 2021.

Capítulo 8

A PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA COMO CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Rogério Gusmão

Denise Aparecida Brito Barreto

Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares

Considerações iniciais

A revolução digital e a ascensão da cibercultura transformaram profundamente os contornos da educação na contemporaneidade. Hoje, alunos e professores podem acessar informações a qualquer hora e em qualquer lugar, levando a uma mudança fundante no equilíbrio de “poder” instituído na educação sobre o detentor do conhecimento. Neste sentido, o papel do educador começa a transitar, passando de transmissor de conhecimento para “mediador”, interventor e curador de saberes.

A sociedade contemporânea exige que as pessoas saibam priorizar informações, concentrar-se em tópicos específicos, selecionar boas fontes de dados e interpretar informações para criar análises críticas e, nessa nova realidade, as habilidades necessárias vão além da mera aquisição de

conhecimento. Para Levy (2016), somos todos curadores de uma forma ou de outra, seja ao dar “like” em uma postagem no Facebook ou ao categorizar conteúdo com *hashtags*. Esse trabalho coletivo de curadoria de informações tem um impacto direto na construção da memória coletiva e acaba por conduzir o próprio processo de ensino-aprendizagem.

As tecnologias digitais conectadas em rede abrem as portas da sala de aula para o mundo, mediam nosso conhecimento e representam diferentes formas de entender a realidade. Para isso, a troca entre pares torna-se imprescindível e a aprendizagem colaborativa mostra-se como uma abordagem pedagógica que enfatiza a troca de conhecimento entre os alunos por meio de estudos em grupo, trabalhos em equipe e projetos práticos. Desta forma, a aula tradicional abre espaço para uma experiência de aprendizado colaborativo em que professores e alunos são produtores ativos do conhecimento.

É neste cenário desafiador que a formação de professores requer a adoção de abordagens multirreferenciais, às quais o conhecimento seja conduzido como construção dinâmica no criar junto e como reflexo de múltiplas vozes. É neste caminho que a pesquisa-formação reconhece a importância de envolver os professores como pesquisadores ativos, capazes de aprender enquanto ensinam e ensinar enquanto aprendem, sobretudo ao valorizarem as suas próprias vivências como alunos e os caminhos até a docência.

É fundamental destacar que as tecnologias digitais devem ser encaradas como parceiras complementares da prática pedagógica e não como causadoras dos desafios enfrentados pelos professores na atualidade. Essa perspectiva é crucial para alinhar a educação escolar com as mudanças na sociedade. A pesquisa-formação, nesse contexto, assume um papel mediador, onde, para além teórico, metodológico e conceitual, explora as experiências culturais e reflexões dos praticantes envolvidos no processo formacional. Além disso, ao reconhecer que os professores, protagonistas do processo de formação, têm um conhecimento mais profundo de sua realidade em comparação com especialistas externos,

a pesquisa-formação impulsiona a formação de professores como pesquisadores de suas próprias práticas educacionais, permitindo-lhes refletir e melhorar suas abordagens educacionais.

A cibercultura em um mundo complexo e multirreferencial

A cibercultura tem desencadeado uma revolução profunda na maneira como nos comunicamos, produzimos e compartilhamos conhecimento na interseção entre o espaço físico e o ciberespaço. Essa transformação tem gerado novos padrões comunicacionais e, juntamente com eles, novos métodos educacionais têm surgido. O fato de hoje as pessoas poderem acessar informações em qualquer lugar e a qualquer tempo numa aprendizagem ubíqua promoveu um desequilíbrio na equação de poder instituída na educação como delimitação entre o sujeito que ensina e o que aprende. Para Lévy (2016):

Na sociedade contemporânea, “somos curadores de uma forma ou de outra. Através de um *like* no facebook ou de uma hashtag, você está categorizando um conteúdo.” E para executar este trabalho coletivo de curadoria da informação global, trabalho este que tem impacto direto na memória coletiva, enfatizou o pensador, é crucial que determinadas habilidades sejam desenvolvidas desde cedo: “saber priorizar assuntos, saber se concentrar em um assunto específico, ser capaz de escolher boas fontes de informação, saber interpretar os dados para produzir hipóteses e criar documentos de análise de dados” (Lévy, 2016).

Não obstante, salientamos que as tecnologias digitais não inauguraram estes processos e sim corroboraram para o impulsionamento e facilitação, ficando, inclusive, em consonância com proposições já defendidas por teóricos predecessores.

Nessa linha de raciocínio, a busca por uma educação inovadora e congruente com a nova realidade digital se revela possível a partir do trabalho conjunto e estruturado entre os atores do sistema educativo, tendo o papel do professor como parte essencial. Nesta perspectiva, ao

intuito de encorajar a proatividade e independência intelectual, faz-se necessário adotar metodologias criativas e colaborativas que agreguem sentido e relevância ao conteúdo ensinado e estudado. Portanto, quanto mais a formação docente aliada à prática pedagógica se aproxime de questões reais da vida diária, mais propicia ao educando a possibilidade de reconhecer-se como protagonista engajado no processo.

Assim, dialogamos aqui sobre uma formação docente pautada em metodologias que assentam o sujeito como ser ativo no processo de ensino-aprendizagem, ampliando o espaço da escola, incentivando a sua participação para além da sala de aula, dilatando o conhecimento de mundo e incentivando a colaboração. Neste sentido, Moran (2007) contribui:

As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes (Moran, 2007, p. 164).

Para tanto, analisando as metodologias e seus impactos na educação, a aprendizagem colaborativa aponta como uma abordagem pedagógica em que os sujeitos envolvidos aprendem com a troca mútua de saberes por meio dos estudos em grupo ou das trocas entre pares (Pimentel; Fuks, 2011). Para Torres, Alcântara e Irala (2004), a aprendizagem colaborativa cognomina de uma estratégia de ensino que incentiva e encoraja a participação dos atores no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se um processo ativo e efetivo através do diálogo, trabalho na solução de problemas, estudos de casos e projetos.

Neste contexto, vale ressaltar que a transformação significativa de uma aula meramente instrucionista para uma experiência de aprendizagem colaborativa depende do entendimento de que alunos e professores são

protagonistas e construtores do conhecimento. Assim, para promover a aprendizagem colaborativa, é preciso uma mediação docente ativa que promova a interatividade, conversação, avaliação formativa e colaborativa (Santos; Carvalho; Pimentel, 2016).

Entre as pesquisas que se ocupam das ciências sociais na atualidade, acreditamos ser imprescindível o desenvolvimento de análises sobre interferências de novas abordagens pedagógicas que não se subordinem às fronteiras de espaço/tempo. O advento do ciberespaço e da cibercultura evidencia esta ideia, afinal, nesta realidade, os próprios limites de espaço/tempo são transtornados, possibilitando novas formas de sociabilidade. Segundo Lévy (2003), o ciberespaço é composto virtualmente por meio das redes digitais e por onde acontecem as relações no mundo da internet. Para ele, o ciberespaço gera a cibercultura, que é uma nova cultura forjada pela integração de várias outras e vinculada pela tecnologia, possibilitando múltiplas formas de contatos e interações entre indivíduos com realidades distintas geográfica, social e culturalmente.

Portanto, no interior deste território de virtualidade, colaboração e possibilidades outras que se alongam aos rumos da educação, é importante pensar nos fundamentos da educação *online* como um fenômeno da cibercultura e não propriamente como mera evolução das práticas da educação a distância (Santos, 2009). Para a autora, através de espaços multirreferenciais de aprendizagem, as pessoas, empresas e organizações estão utilizando, cada vez mais, o conceito de educação *online* e fomentando a propagação cultural das suas ideias. Para a autora, tais espaços multireferenciais estão “potencializando a democratização da informação, da comunicação e da aprendizagem entre indivíduos geograficamente dispersos seja como elemento potencializador da educação presencial e ou da educação a distância” (Santos, 2009, p. 5663). É por isso que, conforme acrescenta Santos, os ambientes virtuais de aprendizagem são os atuais meios de comunicação a distância mais utilizados na práxis da educação *online*.

Muito embora a problemática pareça não mais ecoar nos ambientes escolares da atualidade em detrimento da sua superação, é preciso

ressaltar a importância de compreender as tecnologias digitais como potenciais aliadas da prática pedagógica e não propriamente a razão dos problemas que se apresentam ao trabalho docente. Chamamos a atenção deste fato porque, uma vez considerando a contínua necessidade de tornar a educação escolar conectada às mudanças na sociedade, torna-se imprescindível levar em conta as tecnológicas digitais de modo a torna-las aliadas, e não rivais, dos processos educativos.

Por oportuno, é importante esclarecer que, entre numerosas possibilidades e proposições que abrenham a cibercultura, faz-se necessário particularizar soluções em detrimento à generalização que eventualmente possa despontar na busca pela busca de alternativas para problemas cotidianos. Portanto, estabelecendo paralelos entre o pretendido e o apresentado concebemos uma formação docente amparada em abordagens centradas nas singularidades ser humano, nos processos colaborativos e na busca de alternativas criativas e inovadoras para problemas e desafios cotidianos.

Para tanto, esta pesquisa é norteada aos diversos caminhos que a educação tem avançado em direção à incorporação das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem, galgando caminhos autoformativos, heteroformativos e metaformativos que possibilitem ao professor-pesquisador refletir ou revisar as suas práticas pedagógicas

Neste ínterim, acreditamos na potência das pesquisas que extrapolam a dimensão teórica e conceitual, compreendendo-as a partir de reflexões abertas e inconclusivas acerca das itinerância dos praticantes culturais, que vão sendo transpassados em função do conhecimento de si, da sua história, da autoria e, concomitantemente, da inteligibilidade das práticas sociais que participam em meio ao cotidiano ordinário. Assim, os sentidos aqui instituídos no caminho do fazer pesquisa são conduzidos para mobilizar conhecimentos plurais que dialoguem com o fenômeno revelado, não para endossar a justaposição de conceitos, mas, sobretudo, em busca de uma perspectiva heterogênea e multirreferencial, abrindo-se ao imprevisto, desconhecido e inóspito.

Por uma epistemologia congruente com a complexidade

No intuito de contrapor as perspectivas monológicas e reducionistas e assumir a posição do devir como aquilo que nunca é estático, mas sempre está sendo, sempre flui e se multiplica, Edgar Morin (1999) entende que as discussões binárias, marcadas historicamente pela disputa entre o racionalismo e o empirismo, não mais respondem às necessidades de um mundo contemporâneo. Desta forma, diante da dialética e do criticismo propostos pelo paradigma da complexidade, percebemos que o mundo é composto por contrários, teses, antíteses e mutações, devendo ser compreendido como um entrelaçamento, união e tecitura de ideias. Para Morin:

A finalidade da minha pesquisa metodológica não se resume em encontrar um princípio unitário de todos os conhecimentos, pois isso representaria uma nova redução a um princípio-chave, abstrato, que apagaria toda a diversidade do real, ignoraria os vazios, as incertezas e aporias provocadas pelo desenvolvimento dos conhecimentos (que preenche vazios, mas abre outros, que resolve enigmas, mas revela mistérios). Trata-se de estabelecer uma comunicação com base num pensamento complexo. Ao contrário de um Descartes que partia de um princípio simples de verdade, que identificava a verdade com as ideias claras e distintas e, por isso, podia propor um discurso do método de poucas páginas, faço um discurso muito longo à procura de um método que não se revela por nenhuma evidência primeira, mas que deve elaborar-se com esforço e risco. A missão deste método não é fornecer as fórmulas programáticas de um pensamento são', mas convidar a pensar-se a si mesmo na complexidade (Morin, 1999, p. 41).

Compreender a complexidade proposta por Edgar Morin é, sobretudo, compreender as tecituras do tecido, e para tanto, o termo do latim *complexus*, que significa “tecido junto”, revela o entrelaçamento das tramas, o tecido que se amarra e se forma por multiplicidades de ideias, pensamentos, saberes, culturas e que “de fato, há complexidade quando

elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo [...] e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si.” (Morin, 2000, p. 38).

O autor ainda defende que o ser humano é cósmico e singular, fato que se contrapõe à ideia de universo perfeito, ordenado, eterno que tão corriqueiramente paira no imaginário do senso comum. Com isso, Morin nos ajuda a entender a necessidade da superação dos conceitos epistemológicos e científicos, herdados do positivismo, que permanecem embrenhados na vida em sociedade e que, ao mirar o mundo sob a ótica de uma única direção, acaba por empobrecer as visões de mundo e suas perspectivas.

Neste contexto, embasados nas proposições de Edgar Morin explicitadas anteriormente, defendermos o pensamento integral que rompe com a restrição imposta pela disciplinaridade fragmentada, pois, deste modo, tornam-se mais evidentes contextos outros em direção à conexão com a existência humana. Desta forma, buscamos o desenvolvimento de práticas pedagógicas que buscam romper com as perspectivas que privilegiam conteúdos em detrimento de outros e recusam as estruturas hierárquica palpitantes entre as lógicas disciplinares, englobando, de forma heterogênea, uma complexa gama de percepções, vivências, emoções e culturas.

Outrossim, pautados no entendimento de que os nossos saberes e fazeres na pesquisa científica são atravessados pelas nossas percepções de mundo e no intento de desnaturalizar e libertar as vozes e olhares, trazemos à cena o artesanato intelectual idealizado por Mills (2009). Portanto, partiremos da noção, do artesanato como o processo artístico que, embora baseado em um conjunto de técnicas, não é, e nem anseia ser, mecânico e reproduzível. De outro modo, o processo artístico de que tratamos se move por entre a negação do trabalho em série e valorização dos processos manuais personalizados, cabendo ao artesão debruçar-se em cada artefato singularizar.

Mills (2009, p. 22) afirma que “o artesanato é o centro de você mesmo, e você está pessoalmente envolvido em cada produto intelectual que possa trabalhar”. Assim, o artesão compreende sua atividade como um ofício e ressalta a importância da dimensão existencial na formação do ser trabalhador/pesquisador, quando, como artesão, não separa vida e trabalho, mantendo-as em trocas simbióticas e constantes. Entretanto, cabe salientar que, por mais que seja um modelo de pensamento oposto à dicotomia, à dualidade e à hierarquização do conhecimento, o artesanato intelectual não concebe o trabalho a partir da autobiografia e nem o trata como fenômeno psicanalítico, sobretudo ao enfatizar a idiosincrasia entre a vida e o trabalho. Segundo Mills (2009, p.23):

Ser capaz de confiar na própria experiência, sendo ao mesmo tempo cético em relação a ela é, acredito, uma marca do trabalhador maduro. Essa confiança ambígua é indispensável para a originalidade em qualquer busca intelectual, e o arquivo é uma maneira pela qual você pode desenvolver e justificar essa confiança.

Desta forma, ao afirmar a inexistência de fórmulas, leis ou receitas prontas que possam ser replicáveis no ato pesquisante, Mills (2009) propõe a existência dos métodos como vias de condução e rotas de possibilidades para a consecução de determinados objetivos. Neste passo, o método passa a ser fruto da combinação de conhecimentos, sejam estes procedimentais, conceituais, relativos ao pensamento ou emanados dos valores que atravessam o caminho construído. O autor marca a necessidade de se apurar as lentes com as quais os constructos teóricos serão analisados, valorizando o olhar para a realidade e o cotidiano, estabelecendo assim, profícuas aproximações com as pesquisas qualitativas.

Instigados por Mills (2009, p.23) ao pontuar que, sendo um artista *bricoleur*¹¹, “o artesão intelectual está atento para combinações não-previstas de elementos, evitando normas de procedimento rígidas que

¹¹ Palavra da língua francesa, com tradução para o português como bricolagem. Denota o “faz-tudo”, ou seja, o sujeito que utiliza das ferramentas disponíveis, de forma inventiva e criativa para a realização de uma tarefa.

levem a um ‘fetichismo do método e da técnica’, portamos a bricolagem como fundamentação teórico metodológico para este estudo. Segundo Loddi (2010, p.55), o *bricoleur*, “além de ser um indivíduo que constrói independente de um saber formal, técnico e especializado, é alguém que utiliza os recursos de que dispõe, coletando materiais descartados e dando novos significados”. Então, neste caminho, assumindo-nos “*bricoleurs*”, artistas que não intencionam encaixar uma hipotética neutralidade científica e muito menos alcançar a verdade, em contraponto, deliberamos assinar a subjetividade como marca de autoria nos caminhos percorridos por nós mesmos e por outros, abrindo-nos aos diferentes contextos dentro da complexidade e da multiplicidade do mundo social.

O uso da bricolagem coloca o pesquisador diante de uma aventura que faz parte do ato de fazer ciência, aventura esta que explora caminhos que são descobertos no dia a dia, no inesperado do cotidiano e nos esbarrões com os entroncamentos teóricos. A bricolagem viabiliza uma compreensão do objetivo da pesquisa sobre a influência de múltiplas perspectivas e olhares, transfazendo o seu caminho a partir das escolhas do pesquisador e das próprias descobertas reveladas no campo. Neste sentido, Borba (1998) intui que:

Precisamos sair do conforto das metodologias prontas. É o fazer ciência, o criar, o construir ciência que definirá a “composição” (a bricolagem) metodológica. É na construção do campo de pesquisa que se define a elaboração (*in loco*) das metodologias (a composição inteligente das mesmas) e não o inverso. Não é a ciência que deve andar a reboque (servilmente) da metodologia e sim o contrário. (Borba, 1998, p. 17).

No contexto que abrange a bricolagem na perspectiva metodológica e epistemológica nesta pesquisa, acolhemos os estudos de Lapassade (1998) que, diante das suas vivência e experiências como pesquisador, principalmente na sua investida em estudar o movimento *hip-hop* na França através de inúmeras perspectivas teóricas e metodológicas, trata a bricolagem no prisma da multirreferencialidade. O autor afirma que,

numa pesquisa, a busca por teorias não deve estar restrita ao planejamento e suposições iniciais, uma vez que “a bricolagem praticamente nunca tem fim” (p. 127), os movimentos advindos do campo e o esforço em compreendê-los demandam, a todo tempo, a descoberta e a invenção de novos aportes.

Embora assumindo que poucos pesquisadores têm a coragem de ser guiado pela própria intuição durante o processo científico, no sentido de que a bricolagem é uma arte que incentiva a criatividade e a improvisação, Lapassade (1998, p. 136) legitima que “é preciso considerar que a bricolagem, longe de constituir a parte ‘feia’ da ciência social, deve ser considerada, pelo contrário, como uma parte essencial e incontornável do seu procedimento”.

A Pesquisa-formação no contexto da Cultura Digital

A pesquisa-formação abraça a visão antropológica de que os membros de um grupo social têm um entendimento mais profundo de sua própria realidade em comparação com especialistas externos. Isso nos leva a reconhecer que os professores, como protagonistas do processo de formação, através de suas experiências contínuas e adaptações, possuem uma habilidade superior para compreender e abordar sua realidade em relação aos observadores externos. Consequentemente, a pesquisa-formação se concentra na capacidade do professor-pesquisador, figura central deste estudo, em refletir e transformar sua própria prática educacional.

Macedo (2013) propõe a busca por experiências formativas que transcendam os currículos convencionais, introduzindo os conceitos de “autoformação,” “heteroformação” e “metaformação”. A “autoformação” refere-se à capacidade de assumir a responsabilidade pela própria formação, empregando a reflexão crítica como base, através de recursos como pesquisa-formação, práticas reflexivas, e narrativas formativas. A “heteroformação” reconhece que a formação é

influenciada pela experiência do outro, fomentando relações e diálogos que valorizam a diversidade em contraposição à homogeneização. Por fim, a “metaformação” envolve a reflexão profunda sobre a formação pessoal, profissional, política, cultural e erótica, permitindo decisões informadas sobre seu desenvolvimento, através do distanciamento e análise de pertinências e relevâncias.

Tais ideias acerca dos processos formacionais acabam por desaguar na concepção do professor como pesquisador, aquele que, curiosa e criativamente, investiga e reflete sobre as questões relativas às suas práticas docentes com o objetivo de aperfeiçoá-las. Ferreira (2015, p. 313) salienta que:

[...] os professores, ao tornarem-se pesquisadores, desenvolvem olhares emancipatórios mais amplos para os contextos específicos de ensino, contrariamente às perspectivas cartesiano-newtonianas em que, para se estudar um determinado fenômeno, é preciso isolá-lo do seu ambiente natural [...] Para isso, é possível desenvolver a “escuta sensível”, expressão instituída por Barbier (1985), que supõe um trabalho do pesquisador sobre si mesmo, em função de uma consideração sobre nossa relação com a realidade, com a ajuda eventual de um outro que está à escuta.

Por conseguinte, avocando a escuta sensível¹², a pesquisa-formação outorga maior gestão à própria locomoção intrínseca do campo, atribuindo dedicação aos seus contornos, vieses e itinerários. Desta forma, numa perspectiva mais profícua e original, assumindo a atitude do ato de construir juntos, perguntando, questionando, conversando e delineando contornos em parceria com os participantes da pesquisa, logramos uma produção em coautoria e colaboração. Esta ideia muito se articula ao diálogo de que Freire (2001, p. 69) já defendia, uma vez que o processo dialógico é instância precípua do próprio ato de educar: “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber,

¹² A proposta da escuta sensível de Barbier (2002) defende uma postura consciente do pesquisador na relação com o sujeito de pesquisa, compreendendo as suas posições através de uma escuta atenciosa.

mas um encontro de subjetivos interlocutores que buscam a significação de significados.”

A pesquisa-formação, ao valer-se da percepção dos fenômenos a partir das suas pluralidades e singularidades, estabelece que os caminhos investigativos serão constituídos através e por entre as conjunturas sociais vigentes e pelos dilemas de diferentes naturezas que eventualmente se apresentem. Para tanto, a pesquisa-formação abarca as teorias da multireferencialidade e da complexidade como perspectivas fundantes para a compreensão das compreensões.

Outrossim, analisando os processos de formação à luz da nossa atual cultura digital, é fundamental reconhecer que as profundas transformações no ambiente urbano, nas dinâmicas sociais e nas expressões culturais, resultantes das redes de conexões, deram origem a uma cultura distinta, repleta de novas formas de interação e aprendizado. Nesse contexto, à medida que a cibercultura se configura como um território dinâmico de compartilhamento e produção de conhecimento, emerge uma abordagem metodológica inovadora: a pesquisa-formação na cibercultura.

Santaella (2003) destaca que do surgimento microcomputadores portáteis e de uso pessoal transformou a lógica da centralização, sincronização, e padronização da informação que predominavam antes dos anos 80, estabelecendo uma relação interativa e bidirecional entre os sujeitos e os novos computadores. Na medida em que o usuário foi aprendendo a se comunicar com as telas, os seus hábitos de consumismo automático passaram a conviver com práticas mais autônomas e com liberdade de escolha. Para a autora, neste momento, nascia a cultura de velocidade e das redes que trouxe consigo a necessidade de intensificar e humanizar as nossas relações interativas com as máquinas.

Neste contexto revolucionário, a vanguarda das tecnologias da informática e das telecomunicações vem instaurando uma nova fase na cibercultura, baseada na mobilidade e na ubiquidade. Tais tecnologias, baseadas em dispositivos móveis e sem fio, têm permitido, cada vez

mais, uma aprendizagem colaborativa, contínua, contextualizada e significativa. Deste modo, novas práticas ciberculturais capazes de compartilhar e acessar lugares e saberes diversos simultaneamente vêm sendo instituídas (Santos, 2019). Por este rumo, ao passo que as interações e compartilhamentos são estabelecidos, os interesses unem as pessoas, no sentido de desenvolver nelas um estado de disponibilidade para a colaboração e para a ajuda mútua, acelerando as possibilidades de aquisição de conhecimento e da sua absorção (Santella, 2014).

Analisando a fase atual da cibercultura, (Pereira; Xavier; Cardoso; Simões, 2021) afirmam que a conectividade e a mobilidade ubíqua, meios pelos quais os ambientes podem ser acessados em qualquer tempo e espaço a partir dos dispositivos móveis, vem impulsionando-nos a “refletir, criar e propor processos formacionais, baseados em outras formas de ser, pensar, viver, que levem em conta as novas formas de expressões de cidadania, culturas, autorias, que estão sendo instituídas” (p. 407).

Em detrimento das conjunturas averiguadas até aqui, o desafio que se apresenta à pesquisa assentada na formação docente na perspectiva da cibercultura é o de repensar a formação em vista das experiências vivenciadas e seus atravessamentos com os usos das tecnologias digitais, provocando o desencadeamento possível de novas práticas pedagógicas interativas, recorrentes e recursivas como atos de currículo. Em vista disso, “se as práticas pedagógicas estiverem integradas à cibercultura, temos a possibilidade de reconfigurar os processos socioeducativos valorizando o ciberespaço e as novas formas de produção de conhecimento que é gerada em rede”. (Fonseca et al, 2020, p. 2-3).

Na complexa realidade contemporânea, a pesquisa-formação na cibercultura emerge como uma valiosa oportunidade para o desenvolvimento da formação docente. Conforme Santos (2019) argumenta, essa abordagem promove a valorização das narrativas de vida, da formação inicial e contínua, além dos saberes construídos durante a prática docente. Desse modo, cria-se um ambiente propício para interações significativas, coautoria e aprendizado colaborativo com estudantes,

gestores, comunidade escolar e a sociedade em geral. Nessa perspectiva, todos os envolvidos na pesquisa desempenham papéis essenciais como pesquisadores ativos e coautores do processo, destacando o professor-pesquisador como alguém que aprende enquanto ensina e ensina enquanto aprende. A capacidade de manter uma curiosidade epistemológica é fundamental, implicando em uma constante busca por aprendizado

Considerações Finais

Em um mundo permeado pela revolução digital e pela emergente cibercultura, a educação se encontra em um processo de transformação profunda. A disseminação das tecnologias digitais e o advento da cultura digital reconfiguraram o cenário educacional, afetando não apenas a forma como aprendemos, mas também o papel do educador e a dinâmica da sala de aula. A formação de professores, nesse contexto, requer uma abordagem multirreferencial que reconheça o conhecimento como uma construção dinâmica e colaborativa.

A pesquisa-formação é destacada como uma maneira de envolver os professores como pesquisadores ativos, capazes de aprender enquanto ensinam e ensinar enquanto aprendem. Isso valoriza suas próprias experiências como alunos e como futuros educadores, permitindo a reflexão e a melhoria das práticas educacionais.

A cibercultura e a pesquisa-formação convergem em um mundo complexo e multirreferencial, onde a educação é concebida como uma experiência dinâmica, participativa e colaborativa. Nesse cenário desafiador, a pesquisa-formação na cultura digital se destaca como uma abordagem que transcende as fronteiras do espaço e do tempo, promovendo a democratização da informação e da aprendizagem. Na formação docente, ela incentiva a construção coletiva do conhecimento e a reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas.

Portanto, para enfrentar os desafios da cibercultura, é fundamental abraçar a pesquisa-formação como uma estratégia metodológica que

valoriza a colaboração, a multiplicidade de perspectivas e a constante busca por aprendizado. A educação na cultura digital exige uma abordagem flexível e aberta, onde professores e alunos se tornam coautores ativos do processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa-formação na cibercultura representa uma visão de futuro para a educação, onde a tecnologia e a colaboração desempenham papéis centrais na construção do conhecimento e na formação de professores preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

Referências

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução por Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002. Série Pesquisa em Educação, v.3.

BORBA, Sérgio da Costa. **Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação**. In: BORBA, Sérgio da Costa (Org.). Reflexões em torno da abordagem multirreferencial. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

FERREIRA, M. C. A. **O itinerário investigativo: a etnopesquisa crítica/formação**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 11, n. 20, p. 311-332 set./dez. 2015. ISSN 2178-2679. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/852/724> . Acesso em: 23 set. 2023.

FONSECA, D. A.; SILVEIRA, D. S.; MACHADO, C. C.; PEREIRA, E. C. **A utilização das tecnologias digitais na formação inicial de professores de Matemática: compreensões, desafios e possibilidades**. Revista Eletrônica de Educação Matemática - REVEMAT, Florianópolis, v. 15, p. 01-19, jan./dez., 2020. ISSN 1981-1322. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2020.e70560> Acesso em: 26 ago. 2023.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

LAPASSADE, G. **Da multirreferencialidade como “bricolagem”**. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Multirreferencialidade nas ciências e na educação. (Coord.). São Carlos: EdUFSCar, 1998.

LÉVY, P. Entrevista: **Pierre Lévy responde a Pergunta Braskem**: professores e governos na educação digital. In: Fronteiras do Pensamento. Porto Alegre. 26/06/2016. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/noticias/pierre-levy-responde-a-pergunta-braskem-professores-e-governos-na-educacao-digital> Acessado em: 08 set. 2023.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** Trad. de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2003.

LODDI, L. **Casa de bricolador(a): cartografias da bricolagem** (Dissertação de Mestrado), Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2010

MACEDO, R. S. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MORAN, J. M. **Desafios na comunicação pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 162-166. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/midias_educ.pdf. Acesso em: 07 ago. 2023

MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do Ensino Fundamental**. Natal: Editora da UFRN, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: Unesco/Cortez, 2000.

PEREIRA, A. C. P; XAVIER, A. A. S; CARDOSO, M. C; SIMÕES, I.C. **Extensão universitária em tempo de covid-19: experiências formativas docentes em ambientes virtuais acerca do brincar e cultura lúdica no espaço escolar.** In: CALACIQUE, R; SANTOS, R; AMARAL, MIRIAN. (Org). Edição do Autor, 2021, p. 401-426

PIMENTEL, M., FUKS, H. (Org.). **Sistemas Colaborativos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

SANTAELLA, L. **A aprendizagem ubíqua na educação aberta.** Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, v. 7, n. 14, p. 15-22 set./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3446> Acesso em: 25 jul. 2023.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura.** São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, E. **Educação *online* para além da EAD: um fenômeno da cibercultura.** Anais do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009, p. 5658-5671.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na Cibercultura.** Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, E; CARVALHO, F. S. P; PIMENTEL, M. **Mediação docente *online* para colaboração: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura.** ETD: Educação Temática Digital, Campinas: SP, v. 18, n. 1, p. 23-42, 2016.

TORRES, P. L; ALCANTARA, P. R; IRALA, E. A. F. **Uma Proposta de Aprendizagem Colaborativa para o Processo Ensino Aprendizagem.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.4, n.13, p.129-145, set./dez.2004.

Capítulo 9

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO UM ASCENDENTE CAMPO DE INVESTIGAÇÃO NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Willian Lima Santos

Anne Alilma Silva Souza Ferrete

Rosana Maria Santos Torres Marcondes

Introdução: A formação docente como um campo de investigação científica

A formação docente é um campo de investigação científica fundamental para o aprimoramento da educação e o desenvolvimento profissional dos professores. Por meio dos estudos e pesquisas nessa área, torna-se possível compreender os processos de aprendizagem, as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados pelos educadores diante dos variados contextos sociais, culturais e políticos que influenciam diretamente a Educação.

Além disso, tal campo de investigação também contribui para o avanço teórico e a construção do conhecimento na área educacional. As pesquisas possibilitam o surgimento de novas abordagens teóricas,

a identificação de boas práticas pedagógicas e a geração de evidências que fundamentam as políticas educacionais. Dessa forma, a investigação científica na formação docente fortalece a base teórica e prática necessária para o desenvolvimento dos processos educativos.

A Educação traz em sua essência uma amplitude temática, por estar voltada para os processos educacionais, além de abarcar uma gama de objetos científicos (temas) que perpassam por diversas outras áreas e campos de atuação. A formação docente, dentro dessa vasta área que é a Educação, torna-se mais um campo investigativo, dentre tantos outros que já se enraizaram nas pesquisas em educação, por exemplo: estudos curriculares, saberes docentes, tecnologias educacionais, avaliação da aprendizagem, história da Educação, etc.

Destarte, este estudo teve por objetivo mapear a produção científica sobre formação docente na Revista *Tempos e Espaços em Educação*, um periódico pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS), dentro do recorte temporal dos últimos 10 anos (2013-2022).

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, denominada de Estado do Conhecimento. Por meio desse estudo, almejou-se evidenciar as principais temáticas discutidas no âmbito educacional na perspectiva da formação docente, publicadas na Revista *Tempos e Espaços em Educação* ao longo da última década. Desta forma, mesmo diante das diferentes temáticas, todos os textos que foram selecionados e analisados trouxeram em sua abordagem a formação docente como objeto de investigação.

Esse tipo de estudo tem relevância à medida que propõe evidenciar como a formação docente vem sendo discutida teoricamente nas pesquisas em Educação ao longo dos últimos anos. Assim, será possível perceber quais os principais dilemas e desafios que os docentes perpassam diante do itinerário formativo, bem como, os temas mais são enfatizados dentro desse campo de investigação.

SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO

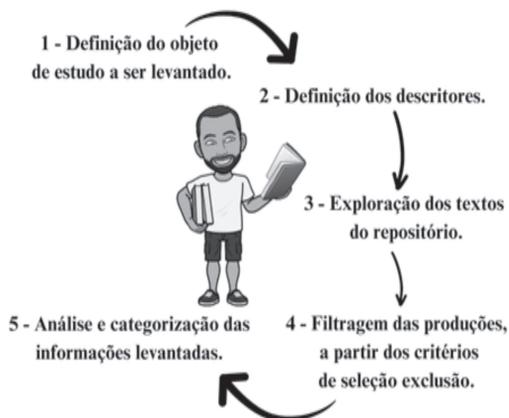
Nas últimas décadas, tem se produzido de forma significativa um conjunto de pesquisas conhecidas como “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Essas pesquisas, também chamadas de estudos bibliográficos, têm como finalidade mapear e levantar discussões sobre uma determinada produção acadêmica (Ferreira, 2002).

O objetivo principal do estado do conhecimento é reunir e sintetizar as principais contribuições e debates presentes na literatura científica sobre um assunto específico. Dessa forma, busca-se compreender o estado atual do conhecimento em uma determinada área, identificando lacunas, convergências e divergências nas pesquisas existentes.

O processo de condução de um estado do conhecimento envolve etapas importantes. Como a realização de uma extensa busca bibliográfica em bases de dados acadêmicas, periódicos científicos e outros recursos relevantes, a fim de identificar os estudos relevantes sobre o tema em questão. Essa busca é guiada por palavras-chave, termos específicos e critérios de inclusão e exclusão pré-definidos (Ferreira, 2002).

A Figura 1 apresenta o esquema utilizado para a realização do estado do conhecimento nesse estudo, adaptado a partir dos pressupostos apresentados na obra “Estado do Conhecimento” de Morosini, Kohlsantos e Bittencourt (2021).

Figura 1 – Esquema adotado para levantamento do estado do conhecimento



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Nesse estudo, utilizou-se apenas artigos científicos publicados na Revista *Tempos e Espaços em Educação*, dentro do recorte temporal 2013-2022. Os textos foram selecionados a partir da leitura dos títulos e resumos. A escolha foi feita a partir dos seguintes descritores: formação docente, itinerário formativo, e formação de professores. Foram excluídas dos estudos os artigos que não continham tais descritores no título e no resumo, bem como, os estudos escritos em línguas estrangeiras.

Segundo Ferreira (2002), o trabalho com resumos requer certos cuidados. A autora os identifica como um gênero discursivo que tem o propósito de informar ao leitor, de forma rápida e objetiva, sobre a temática dos trabalhos originais. Portanto, os resumos geralmente apresentam a estrutura do objeto e os objetivos da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos utilizados e os resultados obtidos.

É possível ler em cada resumo e no conjunto deles, outros enunciados, outros resumos, outras vozes, e perceber a presença de certos aspectos significativos do debate sobre determinada área de conhecimento, em um determinado período. A possibilidade de leitura de uma História pelos resumos que sabemos não poder ser considerada a única, tampouco a mais verdadeira e correta, mas aquela proposta pelo pesquisador do «estado da arte» pode ainda ser resultado da compreensão das marcas deixadas pelos autores/editores em cada resumo e do estabelecimento de relações de cada um deles (resumo) com outros, e também com uma bibliografia que extrapola a da produção de dissertações e teses (Ferreira, 2002, s.n.).

Ressalta-se que, ao delimitar a produção da Revista *Tempos e Espaços em Educação* como amostra, corre-se o risco de os resultados não refletirem as discussões que são realizadas a nível nacional e internacional. Nesse sentido, é preciso levar em consideração que o estudo tem sua abordagem de pesquisa qualitativa, sendo assim, busca “entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos” (Flick, 2009, p. 8) e não a generalização ou quantificação dos resultados.

A próxima seção apresenta o resultado do mapeamento realizado no portal do período do PPGED/UFS a partir dos descritores utilizados no processo de inclusão e exclusão das produções científicas publicadas.

MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NA REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO

O processo de mapeamento das produções ocorreu no mês de julho de 2023, como expressado anteriormente, considerou-se a produção científica publicada dentro do recorte temporal 2013 a 2022. Nesse período, foram publicadas 26 edições da revista abarcando um significativo número de artigos, especificamente o total de 762, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Quantitativo da produção na
Tempos e Espaços em Educação (2013-2022) *(continua)*

Edição da Revista	N. de artigos publicados
Janeiro-Junho v. 6 n. 10 (2013)	7
Julho-Dezembro v. 6 n. 11 (2013)	8
Janeiro-Abril v. 7 n. 12 (2014)	16
Maio-Agosto v. 7 n. 13 (2014)	15
Setembro-Dezembro v. 7 n. 14 (2014)	12
Janeiro-Abril v. 8 n. 15 (2015)	16
Maio-Agosto v. 8 n. 16 (2015)	19
Setembro-Dezembro v. 8 n. 17 (2015)	16
Janeiro-Abril v. 9 n. 18 (2016)	12
Maio-Agosto v. 9 n. 19 (2016)	14

(conclusão)

Edição da Revista	N. de artigos publicados
Setembro-Dezembro v. 9 n. 20 (2016)	10
Janeiro-Abril v. 10 n. 21 (2017)	13
Maió-Agosto v. 10 n. 22 (2017)	14
Setembro-Dezembro v. 10 n. 23 (2017)	19
Janeiro-Março v. 11 n. 24 (2018)	20
Abril-Junho v. 11 n. 25 (2018)	20
Edição Especial v. 11 n. 01 (2018)	24
Julho-Setembro v. 11 n. 26 (2018)	20
Outubro-Dezembro v. 11 n. 27 (2018)	21
Janeiro-Março v. 12 n. 28 (2019)	21
Abril-Junho V. 12, n. 29 (2019)	17
Julho-Setembro V. 12, n. 30 (2019)	19
Outubro-Dezembro V. 12, n. 31 (2019)	20
Publicação Contínua v. 13 n. 32 (2020)	130
Publicação Contínua v. 14 n. 33 (2021)	146
Publicação Contínua v. 15 n. 34 (2022)	113
Total de edições: 26	Total de produções: 762

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A partir da análise e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, como descrito na seção anteriormente na seção metodológica, chegou-se ao número de 48 produções em língua portuguesa, publicadas no

período, que centraram suas discussões no campo da formação docente. A Tabela 2 apresenta o quantitativo de produção por ano de publicação na revista.

Tabela 2 – Quantitativo de produções sobre formação docente por ano de publicação

Ano	Nº de artigos
2013	1
2014	3
2015	10
2016	3
2017	4
2018	11
2019	5
2020	5
2021	2
2022	4
Total: 48	

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Observa-se, a partir dos dados levantados, uma certa oscilação do quantitativo da produção sobre formação docente na base de dados deste periódico. Sendo em 2018, o ano que apresentou o maior número de artigos voltados para esse campo de investigação, no total de 11 textos. Constatou-se que esse quantitativo se deve a publicação de um dossiê temático direcionado para a “formação docente na era da mobilidade (v. 11 n. 01, 2018, edição especial)”.

O Quadro 1 apresenta as produções, em língua portuguesa, que foram mapeadas na Revista Tempos e Espaços em Educação, bem como, a edição em que foi publicada, nome dos autores e título do texto.

Quadro 1 – Produções que foram mapeadas *(continua)*

Ano/ Edição	Autores	Título do artigo
v. 6 n. 10 (2013)	Luisa Maria D. de Carvalho Daiane Elias dos S. Rocha	Práticas educativas construídas em Cursos de Formação de Educadoras nos Centros Pré-Escolares OMEP/ BR /RJ (1970-1980).
v. 7 n. 12 (2014)	Maria da Anunciação Conceição Silva	Formação docente: do infinito ao particular! Narrativas sobre gênero, raça e religião.
v. 7 n. 14 (2014)	Joseilda Sampaio de Souza Maria Helena Silveira Bonilla	A cultura digital na formação de professores.
	Edméa Santos Felipe da Silva P. de Carvalho Rosemary dos Santos	Composições híbridas na pesquisa- formação multirreferencial.
v. 8 n. 15 (2015)	Vanessa Nunes da Silva Isabel Cristina Auler Pereira	Formação de professores da educação básica: projeto e proposições na Universidade Estadual do Maranhão.
v. 8 n. 16 (2015)	Edna Silva Barreto Maria Marly de Oliveira Mônica Lopes Folena Araújo	O Estágio Supervisionado Obrigatório na formação do professor de Ciências e Biologia: perspectivas de licenciandos e orientadores.
	Maria Inêz Oliveira Araújo Nelio Bizzo	Processo investigativo sobre práticas pedagógicas para inserção da dimensão ambiental na formação de professores de Biologia.
	Marlécio Maknamara	Narrativas (auto)biográficas e necessidades formativas de futuros docentes de ciências: reflexões preliminares para um objeto em construção.
	Raphael Alves Feitosa Ana Maria Iorio Dias	Interdisciplinaridade no curso de licenciatura em ciências biológicas: um estudo curricular
v. 8 n. 17 (2015)	Ketiuce Ferreira Silva Martha Maria Prata- Linhares	Tecnologias digitais de informação e comunicação na formação inicial de professores: em busca de práticas inovadoras.
	Paula Bianchi	Tics, mídia-educação e formação de professores: o que anunciam e fazem (?) novas universidades federais da região sul do Brasil.

(continua)

Ano/ Edição	Autores	Título do artigo
	Cristiano Mezzaroba	Reflexões sobre a formação de professores, práticas midiáticas e mediações educativas.
	Rosana Carla do N. Givigi Juliana N. de Alcântara Solano Sávio F. Dourado Raquel Souza Silva	A formação do professor inclusivo pela pesquisa-ação crítico-colaborativa.
	Rosária Helena R. Nakashima Elzimar Pereira N. Ferraz	Sentidos formativo e didático das tecnologias digitais.
v. 9 n. 19 (2016)	Lucas Antunes Machado Jordana Wruck Timm Claus Dieter Stobäus	A Formação de Professores de Psicologia: O Projeto Pedagógico Complementar da Licenciatura em Psicologia de uma Universidade Privada de Porto Alegre/RS.
	Tânia Welter	Sobre Desafios da Formação de Estudantes e Profissionais da Educação Básica em Santa Catarina, Brasil.
v. 9 n. 20 (2016)	Márden Pádua Ribeiro Teodoro Adriano C. Zanardi	Pela necessidade da articulação da temática do conhecimento nas disciplinas de currículo dos cursos de pedagogia.
v. 10 n. 23 (2017)	Samara Mirelly da Silva Vicente de Paula Leão	As áreas específicas na formação dos professores: uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia em Minas Gerais.
	Anne Alilma S. Souza Ferrete Rodrigo Bozi Ferrete	Reflexões sobre a influência das concepções pedagógica de Paulo Freire na formação de professores de Matemática.
	Bruna Fabiane Baptistella Laura Noemi Chaluh	O que se escreve na formação docente: um inventário das escritas de futuros professores.
	Aparecida Souza Couto Maria Helena Santana Cruz	Inserção de gênero no currículo de história e a formação para o trabalho docente.
v. 11 n. 24 (2018)	Galdino Rodrigues de Sousa Eliane Medeiros Borges	Educação a distância, tic e formação de professores de pedagogia: um estudo de caso a partir da mídia-educação.

(continua)

Ano/ Edição	Autores	Título do artigo
v. 11 n. 25 (2018)	Maria Selma Grosch	Ação humana, atividade docente e formação continuada de professores: perspectivas a partir do pensamento de Hannah Arendt.
	Alessandra Dutra Jéssica Eluan M. Bell'Aver	TEACHERS THINKING TOGETHER: novas tecnologias aplicadas à formação continuada de professores de língua inglesa.
	Andreksa Viana O. Sampaio Nereida Maria S. M. de Benedictis Luciana Amorim de Oliveira Vilomar Sandes Sampaio	A contribuição das narrativas autobiográficas para as discussões sobre formação docente.
v. 11 n. 01 (2018) Edição especial: Formação docente na era da mobilidade	Simone Lucena Eliane Schlemmer Eucidio Pimenta Arruda	A cidade como espaço de aprendizagem: educação e mobilidade na formação docente.
	Ana Amélia Amorim Carvalho	Formação docente na era da mobilidade: metodologias e aplicativos para envolver os alunos rentabilizando os seus dispositivos móveis.
	Maria Elisabete Bersch Eliane Schlemmer	Formação continuada em contexto híbrido e multimodal: ressignificando práticas pedagógicas por meio de projetos de aprendizagem gamificados.
	Antônio Manoel Quintas-Mendes Rozângela Maria de A. F. Wyszomirska	Educação e formação docente no contexto da educação a distância online.
	Carloney Alves de Oliveira Henrique Nou Schneider	As narrativas digitais com o apoio de infográficos na formação inicial do pedagogo nas aulas de matemática: narrar, informar e compartilhar.
	Veronica dos S. Conceição Cristiane de Magalhães Porto Kaio Eduardo de J. Oliveira	Eu narro. Quer narrar comigo? Novas formas de leitura e escrita com implicações na formação docente.
v. 11 n. 27 (2018)	Francione Charapa Alves Lia Machado Fiuza Fialho Maria Socorro Lucena Lima	Formação em pesquisa para professores da educação básica.

(continua)

Ano/ Edição	Autores	Título do artigo
v. 12 n. 28 (2019)	Galdino Rodrigues de Sousa Eliane Medeiros Borges	Tecnologias de informação e comunicação (TIC) e formação de professores: investigando experiências pedagógicas mídia-educativas no curso de pedagogia a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
	André Henrique Chabaribery Capi Hélder Ferreira Isayama	Uma análise sobre a trajetória e a formação de formadores do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC)
v. 12, n. 29 (2019)	Ivanir Ribeiro, Maria Hermínia L. F. Laffin, Paula Alves de Aguar	Reflexões sobre formação de formadores para o proeja: o caso do Instituto Federal de Santa Catarina
	Sheyla Maria Fontenele Macedo, Simone Cabral Marinho dos Santos, Antonia Bruna da Silva	Redes, tessituras e contrapontos: avaliação, aprendizagem e a formação ética profissional docente
v. 12, n. 30 (2019)	Isabela Cristina Daeuble Girardi, Rita Buzzi Rausch	Contribuições do PIBID à formação inicial de professores: um olhar autobiográfico.
v. 13 n. 32 (2020) fluxo contínuo	Natany Dayani de Souza Assai, Sergio de Mello Arruda Andriele Coraiola de Souza	Percurso Formativo e o professor formador: um estudo de caso na formação de professores de Química.
	Weder Vieira Fernando Meneguim	Formação inicial do professor: um estudo de caso a partir dos cursos de licenciatura em Matemática do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.
	Ester Maria de Figueiredo Souza Lúcia Gracia Ferreira	Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19.
	Lenice Sales de Moura Giovana Falcão	Formação por alternância no ensino superior: reverberações na prática de professoras do campo.
	Teresa Cardoso Filomena Pestana	A Wikipédia como prática e recurso educacional aberto na formação docente.

(conclusão)

Ano/ Edição	Autores	Título do artigo
v. 14 n. 33 (2021) fluxo contínuo	Sandra Santella de Sousa Cristina Rosa David Pereira da Silva Fernanda Coelho Liberali	A formação contínua na escola e o papel do gestor na construção de espaços de colaboração crítica.
	Elayna Maria Santos Sousa, Eliana de Sousa Alencar Marques	Formação inicial e continuada de professores mediando o desenvolvimento da prática educativa: uma análise histórico-crítica.
v. 15 n. 34 (2022) fluxo contínuo	Eliani Cristina Moreira da Silva José Luís Bizelli	Formação docente em contexto de rede, possibilidades diante da pandemia Covid-19.
	Maria Cristina Rodrigues Oliveira Fabiola Silva de Oliveira Vilas Boas	Formação docente e praxis na educação profissional e tecnológica (EPT): desafios para uma formação humana e crítica de estudantes de cursos técnicos.
	André Ricardo Lucas Vieira	A trajetória formativa e profissional de um pesquisador: a docência pelas vias das narrativas insurgentes
	Sandra Virginia Correa de Andrade Santos Camila Gomes Santos da Silva Tainah dos Santos Carvalho	Culturas digitais: diálogos e reflexões para a formação docente

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

De modo geral, a partir desse levantamento, foi possível identificar diversas temáticas entrelaçadas com o campo de formação docente, seja ela inicial ou continuada, perpassando por diferentes processos formativos, curriculares e tecnológicos, de forma a enriquecer as abordagens teóricas e práticas no âmbito investigativo da formação de professores.

Na próxima seção, apresentam-se as categorias temáticas emergentes dos textos analisados, com o objetivo de evidenciar os principais temas discutidos sobre formação docente publicados na Revista Tempos e Espaços em Educação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO: PRINCIPAIS CATEGORIAS SUSCITADAS

A categorização de temas desempenha um papel fundamental em pesquisas de mapeamento de produção (estado da arte ou estado do conhecimento). Categorizar os temas permite organizar as informações de forma estruturada, facilitando a compreensão e a apresentação dos resultados encontrados.

Emergiram do agrupamento por temas dos artigos mapeados na Revista Tempos e Espaços em Educação do PPGED/UFS o total de 15 categorias temáticas, conforme pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2 – Agrupamento temático por categorias (continua)

CATEGORIA	TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR(ES)
Formação docente e tecnologias móveis digitais de informação e comunicação	Tecnologias de informação e comunicação (TIC) e formação de professores: investigando experiências pedagógicas mídia-educativas no curso de pedagogia a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).	Souza e Borges (2019).
	A <i>Wikipédia</i> como prática e recurso educacional aberto na formação docente.	Cardoso e Pestana (2020).
	Culturas digitais: diálogos e reflexões para a formação docente.	Santos, Silva e Carvalho (2022).
	As narrativas digitais com o apoio de infográficos na formação inicial do pedagogo nas aulas de matemática: narrar, informar e compartilhar.	Oliveira e Schneider (2019).
	A cidade como espaço de aprendizagem: educação e mobilidade na formação docente.	Lucena, Schlemmer e Arruda (2019).
	Formação docente na era da mobilidade: metodologias e aplicativos para envolver os alunos rentabilizando os seus dispositivos móveis.	Carvalho (2019).
	Formação continuada em contexto híbrido e multimodal: ressignificando práticas pedagógicas por meio de projetos de aprendizagem gamificados.	Bersch e Schlemmer (2019).
Educação e formação docente no contexto da educação a distância <i>online</i> .	Quintas-Mendes e Wyszomirska (2019).	

(continua)

CATEGORIA	TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR(ES)
	Educação e formação docente no contexto da educação a distância <i>online</i> .	Quintas-Mendes e Wyszomirska (2019).
	Educação a distância, tic e formação de professores de pedagogia: um estudo de caso a partir da mídia-educação	Souza e Borges (2018).
	TEACHERS THINKING TOGETHER: novas tecnologias aplicadas à formação continuada de professores de língua inglesa.	Dutra e Bell'Aver (2018).
	A cultura digital na formação de professores.	Souza e Bonilla (2014).
	Tecnologias digitais de informação e comunicação na formação inicial de professores: em busca de práticas inovadoras.	Silva e Prata-Linhares (2015).
	Tics, mídia-educação e formação de professores: o que anunciam e fazem (?) novas universidades federais da região sul do Brasil.	Bianchi (2015).
	Reflexões sobre a formação de professores, práticas midiáticas e mediações educativas.	Mezzaroba (2015).
	Sentidos formativo e didático das tecnologias digitais.	Nakashima e Ferraz (2015).
	Composições híbridas na pesquisa-formação multirreferencial.	Santos, Carvalho e Santos (2014).
	Eu narro. Quer narrar comigo? Novas formas de leitura e escrita com implicações na formação docente.	Conceição, Porto e Oliveira (2019).
	Formação docente em contexto de rede, possibilidades diante da pandemia Covid-19.	Silva e Bizelli (2022).
	Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19.	Souza e Ferreira (2020).
Formação do educador ambiental	Processo investigativo sobre práticas pedagógicas para inserção da dimensão ambiental na formação de professores de Biologia.	Araújo e Bizzo (2015).
Formação do professor de ciências e biologia	O Estágio Supervisionado Obrigatório na formação do professor de Ciências e Biologia: perspectivas de licenciandos e orientadores.	Barreto, Oliveira e Araújo (2015).
	Narrativas (auto)biográficas e necessidades formativas de futuros docentes de ciências: reflexões preliminares para um objeto em construção.	Maknamara (2015).
	Interdisciplinaridade no curso de licenciatura em ciências biológicas: um estudo curricular.	Feitosa e Dias (2015).

(continua)

CATEGORIA	TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR(ES)
Gênero e diversidade	Formação docente: do infinito ao particular! Narrativas sobre gênero, raça e religião.	Silva (2014).
	Inserção de gênero no currículo de história e a formação para o trabalho docente.	Couto e Cruz (2017).
	Sobre Desafios da Formação de Estudantes e Profissionais da Educação Básica em Santa Catarina, Brasil.	Welter (2016)
Educação Inclusiva	A formação do professor inclusivo pela pesquisa-ação crítico-colaborativa.	Givigi, Alcântara, Dourado e Silva (2015).
Formação do professor pesquisador	Formação em pesquisa para professores da educação básica.	Alves, Fialho e Lima (2018)
	A trajetória formativa e profissional de um pesquisador: a docência pelas vias das narrativas insurgentes.	Vieira (2022).
Formação docente para atuação na EJA	Reflexões sobre formação de formadores para o proeja: o caso do Instituto Federal de Santa Catarina.	Ribeiro, Laffin e Aguiar (2019).
Projetos educacionais e propostas curriculares na formação docente	Formação de professores da educação básica: projeto e proposições na Universidade Estadual do Maranhão.	Silva e Pereira (2015).
	A Formação de Professores de Psicologia: O Projeto Pedagógico Complementar da Licenciatura em Psicologia de uma Universidade Privada de Porto Alegre/RS.	Machado, Claus e Stobäus (2016).
	Pela necessidade da articulação da temática do conhecimento nas disciplinas de currículo dos cursos de pedagogia.	Ribeiro e Zanardi (2016).
	As áreas específicas na formação dos professores: uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia em Minas Gerais.	Silva e Leão (2017).
Políticas públicas e ações afirmativas para a formação de professores	Contribuições do PIBID à formação inicial de professores: um olhar autobiográfico.	Daeublé e Rausch (2019).
	Formação inicial do professor: um estudo de caso a partir dos cursos de licenciatura em Matemática do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.	Vieira e Meneguim (2020).
	Uma análise sobre a trajetória e a formação de formadores do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC).	Capi e Isayama (2019).
Práticas educativas em cursos de formação para educadores infantis	Práticas educativas construídas em Cursos de Formação de Educadoras nos Centros Pré-Escolares OMEP/ BR /RJ (1970-1980).	Carvalho e Rocha (2013)

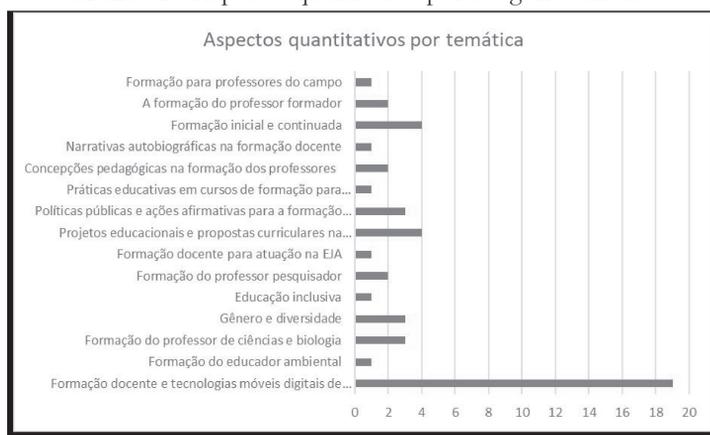
(conclusão)

CATEGORIA	TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR(ES)
Concepções pedagógicas na formação dos professores	Reflexões sobre a influência das concepções pedagógica de Paulo Freire na formação de professores de Matemática.	Ferrete e Ferrete (2017)
	Ação humana, atividade docente e formação continuada de professores: perspectivas a partir do pensamento de Hannah Arendt.	Grosch (2018)
Narrativas autobiográficas na formação docente	A contribuição das narrativas autobiográficas para as discussões sobre formação docente.	Sampaio, Benedicts, Oliveira e Sampaio (2018)
Formação inicial e continuada	Redes, tessituras e contrapontos: avaliação, aprendizagem e a formação ética profissional docente	Macedo, Santos e Silva (2019)
	Formação inicial e continuada de professores mediando o desenvolvimento da prática educativa: uma análise histórico-crítica.	Sousa e Marques (2021)
	O que se escreve na formação docente: um inventário das escritas de futuros professores.	Baptistella e Chaluh (2017)
	Formação docente e práxis na educação profissional e tecnológica (EPT): desafios para uma formação humana e crítica de estudantes de cursos técnicos.	Oliveira e Vilas Boas (2022)
Professor formador	Percurso Formativo e o professor formador: um estudo de caso na formação de professores de Química.	Assai, Arruda, Souza (2020)
	A formação contínua na escola e o papel do gestor na construção de espaços de colaboração crítica.	Souza, Silva, Liberali (2021)
Formação para professores do campo	Formação por alternância no ensino superior: reverberações na prática de professoras do campo.	Moura e Falção (2020)

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A partir do Quadro 2, anteriormente apresentado, foi possível notar como a formação docente vem se constituindo num grande campo de investigação na área da Educação, perpassando por diversos temas, que resultaram nesse significativo número de categorias emergentes do agrupamento temático.

Alguns temas, no recorte mapeado da revista, aparecem de forma mais abrangente que outros, conforme podemos inferir por meio do Gráfico 1 que apresenta os aspectos quantitativos por categoria temática.

Gráfico 1 – Aspectos quantitativo por categoria temática

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

A categoria formação docente e tecnologias móveis digitais foi a que apresentou o maior número de artigos científicos, com um total de 19 trabalhos, os quais versam sobre aprendizagem móvel na era da ubiquidade, mobilidade e conexão em rede, práticas do ensino remoto, educação *online*, EAD, ensino híbrido e Culturas digitais, sobretudo, como pano de fundo, os textos dessa categoria refletem sobre a influência das tecnologias digitais na formação docente e as potencialidade de sua utilização em práticas educativas.

Ao abordar os aspectos da EAD, encontram-se os estudos de Souza e Borges (2018; 2019) e Quintas-Mendes e Wyszomirska (2019) que reproduzem os processos formativos no âmbito do ensino superior a distância. Tecendo discussões sobre o ensino híbrido, Bersch e Schlemmer (2019) e Conceição, Porto e Oliveira (2019) mostram esse tipo de educação, que preconiza momentos em espaços físicos e também em ambientes virtuais de aprendizagem. Tratando sobre a cultura digital na formação docente, foram encontrados os artigos de Santos, Silva e Carvalho (2022) e Souza e Bonilla (2014). Na perspectiva de refletir sobre o impacto da Covid-19 na educação, Silva e Bizelli (2022) e Souza e Ferreira (2020) discutem sobre a implementação do ensino remoto e a precariedade da

formação docente para o uso de tecnologias digitais para fins de ensino e aprendizagem.

Ainda nessa categoria, com foco nas contribuições das narrativas digitais na formação de professores, temos os estudos de Schneider (2019) e Conceição, Porto e Oliveira (2019). Na discussão sobre o uso de recursos tecnológicos e midiáticos para práticas inovadoras, localizam-se os de Carvalho (2019), Dutra e Bell'Aver (2018), Silva e Prata-Linhares (2015), Bianchi (2015) e Mezzaroba (2015).

Entre os estudos que abordam projetos educacionais e propostas curriculares na formação de professores foram mapeados os textos de Silva e Pereira (2015), Machado, Claus e Stobäus (2016), Ribeiro e Zanardi (2016) e Silva e Leão (2017), que em comum, atentam-se para o currículos de cursos superiores que formam docentes, no âmbito das universidades públicas brasileiras. Na categoria formação inicial e continuada, também com 4 artigos, encontram-se as produções de Macedo, Santos e Silva (2019), Sousa e Marques (2021), Baptistella e Chaluh (2017) e Oliveira e Vilas Boas (2022) que refletem o aperfeiçoamento docente diante das inovações teóricas, metodológicas e prática que fecundam a educação.

No âmbito das discussões sobre as políticas públicas voltadas para a formação docente, têm-se os estudos de Daeublé e Rausch (2019), Vieira e Meneguín (2020) e Capi e Isayama (2019), programas como o PIBID, o PARFOR e Projetos Esportivos aparecem como objetos nas referidas produções.

A categoria formação do professor de ciências e biologia, composta por 3 artigos, retratam a preparação do docente no âmbito das ciências da natureza, a partir das atividades práticas de estágio e também atividades laboratoriais, conforme os estudos de Barreto, Oliveira e Araújo (2015), Maknamara (2015), Feitosa e Dias (2015). As discussões da categoria gênero e diversidade, também composta por 3 artigos, dos autores Silva (2014), Couto e Cruz (2017) e Welter (2016) carregaram em comum a ênfase pela inserção das temáticas que envolvem gênero e diversidade (sexualidade, etnias, religiosidade) nos currículos que formam professores,

como forma de desmistificar crenças, achismos, e objetivando a promoção de uma formação emancipatória.

A formação para pesquisa, nos estudos mapeados, aparece apenas nos textos de Alves, Fialho e Lima (2018) e Vieira (2022), sendo esta categoria composta por apenas 2 artigos. Ao tratar da categoria concepções pedagógicas no âmbito da formação docente, a partir do pensamento de Freire e Hannah Arendt, encontram-se as produções de Ferrete e Ferrete (2017) e Grosch (2018).

A preocupação sobre a formação do professor formador de professores aparece apenas nos artigos de Assai, Arruda, Souza (2020) e Souza, Silva, Liberali (2021). Na categoria formação do educador ambiental, composta apenas por 1 artigo, Araújo e Bizzo (2015) evidenciam a necessidade de inserção da dimensão ambiental nos currículos que formam professores de biologia.

Em outra categoria, Educação inclusiva, também composta por apenas 1 artigo, Givigi *et al.* (2015) reflete sobre processo de formação continuada de professores na perspectiva inclusiva, em escolas públicas estaduais do Estado de Sergipe. No tocante a formação docente para atuação na EJA, o estudo de Ribeiro, Laffin e Aguiar (2019) analisa as contribuições do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, ofertado pelo Instituto Federal de Educação de Santa Catarina.

Na Discussão que envolve a categoria práticas educativas em cursos de formação para educadores infantis, foi encontrada a produção de Carvalho e Rocha (2013), que propôs reflexões a partir de práticas educativas e estratégias construídas por uma professora em um curso de formação para educadores infantis nos centros de Atendimento ao Pré-Escolar.

Reflexões sobre as contribuições das narrativas autobiográficas na formação docente, presentes no artigo de Sampaio, Benedicts, Oliveira e Sampaio (2018), evidenciam que a memória possibilita aos professores

construir e reconstruir os significados de suas experiências. Essa dinâmica desencadeia mudanças em suas práticas de ensino, promovendo uma compreensão mais profunda de si mesmos e dos outros indivíduos envolvidos no processo educacional.

Por último, na categoria formação para professores do campo, Moura e Falcão (2020), na perspectiva da Pedagogia da Alternância, discutem como essa metodologia de formação tem repercutido no modo de ser professor dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza (LEDOC), da UFPI. Neste estudo, as pesquisadoras concluem que a formação por alternância tem contribuído para o desenvolvimento profissional das professoras e repercutido em suas atuações docentes, embora apresentem dificuldades na vivência dos princípios desse tipo de metodologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das produções científicas da Revista Tempos e Espaços em Educação reafirma que a formação docente tem se transformado em um extenso campo de pesquisa na área da Educação, abrangendo sua variedade temática, uma vez que se concentra nos processos educacionais e engloba diversos objetos de estudo, conforme o resultado das quinze categorias apresentadas.

Os achados revelaram que, dentre as categorias, formação docente e tecnologias móveis digitais destacou-se por ter a maior quantidade de artigos científicos. Os textos abordam o uso da tecnologia digital na formação de professores e exploram as oportunidades que a sua utilização oferece nas práticas educacionais.

Outras categorias, com menor intensidade de trabalhos, evidenciam a carência de estudos, na Revista tempos e Espaços em Educação, voltados para campos específicos, como a formação do educador ambiental, do educador do campo e a do próprio professor formador, entre outras categorias que emergiram do mapeamento.

Importante ressaltar que o objetivo desse estudo foi atingido, pois o mapeamento dos artigos coletados permitiu identificar e apresentar, por meio das categorias, as diferentes abordagens teóricas e epistemológicas relacionadas a formação docente. No entanto, é crucial enfatizar as limitações deste estudo, bem como sugerir futuras pesquisas com o intuito de aprofundar a formação de professores e suas contribuições para o avanço do conhecimento na área da Educação.

Referências

- ALVES, F. C.; FIALHO, L. M. F.; LIMA, M. S. L. Formação em pesquisa para professores da educação básica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 27, p. 285-300, 21 set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i27.8582>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- ASSAI, N. D. de S.; ARRUDA, S. de M.; SOUZA, A. C. de. Percurso Formativo e o professor formador: um estudo de caso na formação de professores de Química. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 13, n. 32, p. 1–21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/13088>. Acesso em: 4 out. 2023.
- BAPTISTELLA, B. F.; CHALUH, L. N. O que se escreve na formação docente: um inventário das escritas de futuros professores. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 10, n. 23, p. 235-248, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i23.6484>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- BARRETO, E. S.; OLIVEIRA, M. M. DE; ARAÚJO, M. L. F. O Estágio Supervisionado Obrigatório na formação do professor de Ciências e Biologia: perspectivas de licenciandos e orientadores. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, n. 16, p. 51-60, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.3951>. Acesso em: 09 jul. 2023.

BERSCH, M. E.; SCHLEMMER, E. Formação continuada em contexto híbrido e multimodal: ressignificando práticas pedagógicas por meio de projetos de aprendizagem gamificados. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 01, p. 71-92, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i01.9719>. 10 jul. 2023.

BIANCHI, P. Tics, mídia-educação e formação de professores: o que anunciam e fazem (?) novas universidades federais da região sul do Brasil. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, n. 17, p. 145-160, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v8i17.4520>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CAPI, A. H. C.; ISAYAMA, H. F. uma análise sobre a trajetória e a formação de formadores do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 12, n. 28, p. 141-164, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v12i28.8493>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CARDOSO, T.; PESTANA, F. A Wikipédia como prática e recurso educacional aberto na formação docente. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14275>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CARVALHO, A. A. A. Formação docente na era da mobilidade: metodologias e aplicativos para envolver os alunos rentabilizando os seus dispositivos móveis. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 01, p. 25-36, 13 jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i01.10047>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CONCEIÇÃO, V. DOS S.; PORTO, C. DE M.; OLIVEIRA, K. E. DE J. Eu narro. Quer narrar comigo? Novas formas de leitura e escrita com implicações na formação docente. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 01, p. 187-201, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i01.9574>. Acesso em: 10 jul. 2023.

COUTO, A. S.; CRUZ, M. H. S. INSERÇÃO DE GÊNERO NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE. **Revista Tempos e Espaços em**

Educação, v. 10, n. 23, p. 249-262, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i23.6764>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DAEUBLE GIRARDI, I. C.; BUZZI RAUSCH, R. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores: um olhar autobiográfico. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 12, n. 30, p. 27-46, 8 ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v12i30.8864>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DE CARVALHO, L. M. D.; ROCHA, D. E. DOS S. Práticas educativas construídas em Cursos de Formação de Educadoras nos Centros Pré-Escolares OMEP/ BR /RJ (1970-1980). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 6, n. 10, p. 95-104, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.2297>. Acesso em: 09 jul. 2023.

DUTRA, A.; BELL'AVER, J. E. M. TEACHERS THINKING TOGETHER: novas tecnologias aplicadas à formação continuada de professores de língua inglesa. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 25, p. 153-170, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i25.6854>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FEITOSA, R. A.; DIAS, A. M. I. Interdisciplinaridade no curso de licenciatura em ciências biológicas: um estudo curricular. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, n. 16, p. 139-152, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.3979>. Acesso em: 09 jul. 2023.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.

FERRETE, A. A. S. S.; FERRETE, R. B. Reflexões sobre a influência das concepções pedagógica de Paulo Freire na formação de professores de Matemática. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 10, n. 23, p. 153-164, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i23.6678>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIVIGI, R. C. DO N.; ALCÂNTARA, J. N. DE; DOURADO, S. S. F.; SILVA, R. S. A formação do professor inclusivo pela pesquisa-ação crítico-colaborativa. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, n. 17, p. 223-234, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v8i17.4525>. Acesso em: 10 jul. 2023.

GROSCH, M. S. AÇÃO HUMANA, ATIVIDADE DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS A PARTIR DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 25, p. 71-82, 29 mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i25.6471>. Acesso em: 10 jul. 2023.

LUCENA, S.; SCHLEMMER, E.; ARRUDA, E. P. A cidade como espaço de aprendizagem: educação e mobilidade na formação docente. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 01, p. 11-24, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i01.10214>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MACEDO, S. M. F.; DOS SANTOS, S. C. M.; DA SILVA, A. B. Redes, tessituras e contrapontos: avaliação, aprendizagem e a formação ética profissional docente. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 12, n. 29, p. 177-194, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v12i29.8670>. 10 jul. 2023.

MACHADO, L. A.; TIMM, J. W.; STOBÄUS, C. D. A Formação de Professores de Psicologia: O Projeto Pedagógico Complementar da Licenciatura em Psicologia de uma Universidade Privada de Porto Alegre/RS. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n. 19, p. 75-86, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v9i19.5597>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MAKNAMARA, M. Narrativas (auto)biográficas e necessidades formativas de futuros docentes de ciências: reflexões preliminares para um objeto em construção. **Revista Tempos e Espaços em**

Educação, v. 8, n. 16, p. 99-108, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.3976>. Acesso em: 09 jul. 2023.

MEZZARROBA, C. Reflexões sobre a formação de professores, práticas midiáticas e mediações educativas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, n. 17, p. 191-210, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v8i17.4523>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MOURA, L. S. DE; FALCÃO, G. M. B. Formação por alternância no ensino superior: reverberações na prática de professoras do campo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13996>. Acesso em: 10 jul. 2023.

NAKASHIMA, R. H. R.; FERRAZ, E. P. N. Sentidos formativo e didático das tecnologias digitais. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, n. 17, p. 211-222, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v8i17.4524>. Acesso em: 10 jul. 2023.

OLIVEIRA, C. A. DE; SCHNEIDER, H. N. as narrativas digitais com o apoio de infográficos na formação inicial do pedagogo nas aulas de matemática: narrar, informar e compartilhar. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 01, p. 169-186, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i01.9586>. Acesso em: 10 jul. 2023.

OLIVEIRA, M. C. R.; VILAS BOAS, F. S. DE O. Formação docente e práxis na educação profissional e tecnológica (EPT): desafios para uma formação humana e crítica de estudantes de cursos técnicos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 15, n. 34, p. e17992, 2022. Disponível em: Acesso em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17992>. Acesso em: 11 jul. 2023.

QUINTAS-MENDES, A. M.; WYSZOMIRSKA, R. M. DE A. F. Educação e formação docente no contexto da educação a distância online. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 01, p. 93-

112, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i01.9895>. Acesso em: 10 jul. 202.

RIBEIRO, M. P.; ZANARDI, T. A. C. Pela necessidade da articulação da temática do conhecimento nas disciplinas de currículo dos cursos de pedagogia. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n. 20, p. 89-100, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v9i20.5898>. Acesso em: 10 jul. 2023.

RIBEIRO, I.; LAFFIN, M. H. L. F.; AGUIAR, P. A. DE. Reflexões sobre formação de formadores para o proeja: o caso do Instituto Federal de Santa Catarina. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 12, n. 29, p. 41-60, 13 jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v12i29.8982>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SAMPAIO, A. V. O.; DE BENEDICTIS, N. M. S. M.; OLIVEIRA, L. A. DE; SAMPAIO, V. S. A contribuição das narrativas autobiográficas para as discussões sobre formação docente. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 25, p. 239-248, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i25.7619>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SANTOS, E.; CARVALHO, F. DA S. P. DE; SANTOS, R. DOS. Composições híbridas na pesquisa-formação multirreferencial. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 7, n. 14, p. 53-62, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.3451>. Acesso em: 09 jul. 2023.

SANTOS, S. V. C. DE A.; SILVA, C. G. S. DA; CARVALHO, T. dos S. Culturas digitais: diálogos e reflexões para a formação docente. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 15, n. 34, p. e17744, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17744>. Acesso em: 11 jul. 2023.

SILVA, K. F.; PRATA-LINHARES, M. M. Tecnologias digitais de informação e comunicação na formação inicial de professores: em busca de práticas inovadoras. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, n. 17, p. 133-144, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v8i17.4519>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SILVA, M. DA A. C. Formação docente: do infinito ao particular! Narrativas sobre gênero, raça e religião. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 7, n. 12, p. 125-136, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.2960>. Acesso em: 09 jul. 2023.

SILVA, E. C. M. DA; BIZELLI, J. L. Formação docente em contexto de rede, possibilidades diante da pandemia Covid-19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 15, n. 34, p. e18767, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.18767>. Acesso em: 11 jul. 2023.

SILVA, S. M. DA; LEÃO, V. DE P. AS ÁREAS ESPECÍFICAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: Uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia em Minas Gerais. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 10, n. 23, p. 141-152, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i23.6347>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SILVA, V. N. DA; PEREIRA, I. C. A. Formação de professores da educação básica: projeto e proposições na Universidade Estadual do Maranhão. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, n. 15, p. 295-306, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v8i15.3682>. Acesso em: 09 jul. 2023.

SOUZA, E. M. DE F.; FERREIRA, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14290>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SOUSA, G. R. DE; BORGES, E. M. Educação a distância, tic e formação de professores de pedagogia: um estudo de caso a partir da mídia-educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 24, p. 187-200, 19 jan. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i24.6502>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SOUSA, G. R. DE; BORGES, E. M. Tecnologias de informação e comunicação (TIC) e formação de professores: investigando experiências pedagógicas mídia-educativas no curso de pedagogia a

- distância da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 12, n. 28, p. 199-216, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v12i28.8581>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- SOUZA, J. S. DE; BONILLA, M. H. S. A cultura digital na formação de professores. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 7, n. 14, p. 23-34, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.3447>. Acesso em: 09 jul. 2023.
- SOUSA, S. S. DE; SILVA, C. R. D. P. DA; LIBERALI, F. C. A formação contínua na escola e o papel do gestor na construção de espaços de colaboração crítica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 14, n. 33, p. e14204, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.14204>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- SOUSA, E. M. S.; MARQUES, E. DE S. A. Formação inicial e continuada de professores mediando o desenvolvimento da prática educativa: uma análise histórico-crítica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 14, n. 33, p. e13737, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.13737>. Acesso em: Acesso em: 10 jul. 2023.
- VIEIRA, A. R. L. A trajetória formativa e profissional de um pesquisador: a docência pelas vias das narrativas insurgentes. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 15, n. 34, p. e17708, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17708>. Acesso em: 11 jul. 2023.
- VIEIRA, W.; MENEGUIN, F. Formação inicial do professor: um estudo de caso a partir dos cursos de licenciatura em Matemática do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13080>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- WELTER, T. Sobre Desafios da Formação de Estudantes e Profissionais da Educação Básica em Santa Catarina, Brasil. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n. 19, p. 181-192, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v9i19.5604>. Acesso em: 10 jul. 2023.

Capítulo 10

FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E EXPERIÊNCIAS NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SUDOESTE BAIANO

*Daniela Oliveira Vidal da Silva
Cláudio Pinto Nunes*

Considerações Iniciais

As pesquisas sobre formação docente alcançaram destaque no cenário educacional brasileiro, nos últimos anos, a partir da aprovação de políticas públicas que abrangem metas e diretrizes para a formação inicial e continuada desses profissionais. Esta discussão está inserida no campo das políticas públicas educacionais do Brasil, e, por sua vez, das políticas sociais, demonstrando as permanências e as rupturas nas conquistas de valorização docente nos diversos cenários político do país. Assim, refletir acerca da política educacional relacionada à formação e valorização de professores é pensar de modo mais amplo as políticas sociais, e entender como se efetivam no cotidiano de trabalho dos profissionais da educação no país.

O presente estudo busca analisar a categoria formação enquanto um dos critérios para a valorização docente e que é subdividida em inicial e continuada. A análise será realizada a partir do instituído nas legislações brasileiras e nos Planos de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR's) que são utilizados para garantir direitos e criar estratégias para a valorização docente e do que é praticado a partir da percepção dos colaboradores da pesquisa.

Logo, é fruto de uma pesquisa de mestrado, que aqui se apresenta a partir de um recorte sobre a formação docente enquanto elemento para a valorização de professores no Território de Identidade do Sudoeste Baiano (TISOBA)¹³ considerando o conceito de valorização adotado pela Confederação Nacional de Educação – CONAE 2018 (Brasil, 2017), enquanto formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho e saúde.

Metodologicamente o texto utiliza uma pesquisa documental na perspectiva da análise de políticas públicas brasileiras e tomou como instrumento os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração dos municípios que compõem o Território de Identidade do Sudoeste Baiano com a intencionalidade de, neste estudo, verificar os fatores da formação que constituem a valorização docente conforme definição já apresentada.

E, como instrumentos para coletas de dados, a pesquisa de campo é caracterizada por uma pesquisa do tipo *survey* podendo ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, que normalmente utiliza-se o questionário. Foi aplicado um questionário virtual, elaborado a partir da Plataforma *online Google Docs*, com os professores das redes municipais do TISOBA, para saber a percepção

¹³ É importante observar que o Programa Territórios de Identidade existe somente no estado da Bahia. O conceito de Território de Identidade (TI) surgiu a partir dos movimentos sociais ligados à agricultura familiar e à reforma agrária, com a finalidade de promover o desenvolvimento econômico e social dos Municípios do Estado da Bahia. Segundo o § 1º, do artigo 1º, do Decreto nº 12.354/2010, considera-se Território de Identidade o agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos; e reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial. (Bahia, 2010).

dos colaboradores sobre formação docente dos professores envolvidos no estudo.

Importante ressaltar que a opção pelo campo de pesquisa ocorreu pela importância do TISOBA no cenário estadual, graças ao município de Vitória da Conquista ser o terceiro maior em número de habitantes do estado da Bahia. A influência do município não se limita apenas ao território de identidade, mas se estende a toda região sudoeste do estado.

Também, por ser Vitória da Conquista um município importante na formação de professores, por possuir instituições educacionais que destacam esta cidade como um pólo de Instituições de Ensino Superior - IES, com universidades estadual e federal e instituições privadas, que ofertam cursos de licenciatura, conforme destaca Silva (2015):

Em primeiro lugar está a relevância desse espaço para a formação de professores, uma vez que o município de Vitória da Conquista, pertencente ao Território, é um importante centro de formação em nível superior por conta das diversas instituições públicas e privadas existentes que agrega. Esse desenvolvimento na área educacional fez com que muitos moradores das cidades vizinhas migrassem para Vitória da Conquista para terem acesso à formação. (Silva, 2015, p. 28)

Estes são fatores que contribuíram para a escolha do Território de Identidade do Sudoeste Baiano para análise e compreensão do cenário da formação docente nos municípios que o compõe, a partir da análise dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração e dos questionários aplicados com o intuito de avaliar processo de valorização dos professores destes municípios.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o “Território de Identidade do Sudoeste Baiano está localizado no Centro Sul da Bahia, ocupando uma área aproximada de 27.275,6 km²” (IBGE, 2018), correspondendo a aproximadamente 4,8% do território estadual. É composto administrativamente pelos municípios de Anagé, Aracatu,

Barra do Choça, Belo Campo, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Cândido Sales, Caraíbas, Condeúba, Cordeiros, Encruzilhada, Guajeru, Jacaraci, Licínio de Almeida, Maetinga, Mirante, Mortugaba, Piripá, Planalto, Poções, Presidente Jânio Quadros, Ribeirão do Largo, Tremedal e Vitória da Conquista (BAHIA, 2015).

É a partir do exposto, dos documentos legais, das políticas públicas educacionais que tomamos como referências os estudos de (Brito; Silva; Nunes, 2018; Freitas, 2013; Gatti; Barreto; 2009; Hypolito, 2012; Oliveira; Maués, 2012; Silva, 2019; Silva; Nunes, 2021; Silva; Brito; Nunes, 2023; Souza; Gouveia, 2011)

Aproximações sobre o perfil dos docentes do TISOBA

Buscando traçar o perfil dos sujeitos que compõem o grupo de docentes das redes municipais de ensino do Território de Identidade do Sudoeste Baiano - TISOBA, a partir das respostas obtidas através do questionário *online* aplicados nos 24 municípios que compõem o TISOBA e considerando um total de 5.330 docentes que compõem o universo de professores municipais do TISOBA, conforme dados recolhidos dos dados do Censo Educacional 2015, obteve-se através do critério por adesão, 263 (duzentos e sessenta e três) professores que se disponibilizaram a responder o questionário e colaborar com a pesquisa.

Foram enviados, por e-mail, 263 questionários e, apenas 108, foram devolvidos respondidos, assim, 155 professores que aderiram à pesquisa não devolveram os questionários respondidos, dentre os motivos justificados estão a falta de tempo, problemas com a internet, esquecimento, rotina corrida, dificuldades com o questionário *online*, falta de computador em casa, dentre outros. Alguns professores aderiram à pesquisa e depois não justificaram a não devolução dos questionários respondidos passando a ignorar e não responder aos e-mails com lembretes que sinalizavam a falta de resposta ao questionário.

Algumas das justificativas como a falta de tempo, problemas na internet, dificuldades com o questionário e a falta de computador em casa já são bastante citadas nas pesquisas que envolvem professores.

Desta forma apresentaremos a seguir o conjunto de variáveis que compõe o perfil dos docentes do TISOBA, composto por informações sobre sexo, faixa etária, função exercida e natureza da instituição em que trabalha.

A profissão docente, historicamente sempre esteve ligada à figura feminina, que reflete a influência patriarcal na sociedade que é capaz de definir atribuições femininas e masculinas na educação. A tendência é destinar aos homens os cargos de comando ou a docência em níveis de ensino mais elevados, e às mulheres, os níveis considerados mais elementares, como a educação infantil e o ensino fundamental.

Este aspecto da presença feminina na profissão docente se dá de forma mais efetiva nos primeiros anos da educação básica, justamente é nesta fase que as crianças requerem uma dedicação profissional maior e é aí que a docência é confundida com a extensão da maternidade, a escola como uma extensão do lar e a professora tem sua identidade profissional confundida com o papel da tia, passa a ser encarada como um membro da família. Desta forma,

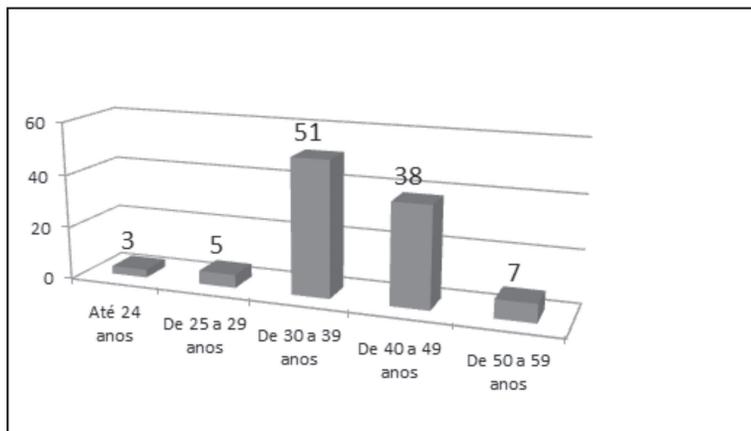
A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. (Freire, 1997, p. 9).

Assim, o Território de Identidade do Sudoeste Baiano é composto por uma proporção elevada de docentes do sexo feminino, com percentual de 76,2%, ou seja, 81 mulheres para um total de 108 respondentes professores que atuam na educação básica. É possível inferir que a realidade do TISOBA segue a tendência nacional, predominantemente feminina. Tal constatação é referendada por Gatti e Barreto (2009) onde sinalizam que grande maioria de docentes do sexo feminino está no ensino fundamental, especialmente nos anos iniciais.

Na história da educação brasileira, este fenômeno é explicado a partir do processo de expansão de oferta do ensino que ocorreu a partir do século XX, em que as mulheres passaram a ocupar o espaço da docência a partir da prerrogativa de esta atividade era própria do sexo feminino porque a concepção desta função era a de que o ato de educar deveria ser desenvolvido a partir do cuidado, próprio da mulher, por esta ter naturalmente o “dom” da maternidade e do carinho.

Desta forma, este movimento tem tamanha força no imaginário social, que em pleno século XXI, ainda discute-se o quantitativo de mulheres na docência, principalmente na educação infantil e séries iniciais da educação brasileira e reforçam a banalização da qualificação destas profissionais e, a desvalorização do seu próprio trabalho, conceitos que são, muitas vezes, internalizados por estas mulheres.

Na análise dos dados referente à idade dos docentes é possível identificar que 48,1% dos professores, equivalente a 52 respondentes tem entre 30 e 39 anos de idade; para a faixa etária entre 40 e 49 anos, foram identificados 38 professores, representando 35,2% do universo total pesquisado. Para as demais categorias de faixas etárias pesquisadas foi detectado o quantitativo de professores a seguir descritos: até 24 anos (2,8%), entre 25 e 29 anos (7,4%), entre 50 e 59 (6,5%) e com mais de 60 anos nenhum docente se encontra em exercício docente.

Gráfico 1: Faixa etária dos docentes no TISOBA, em 2018

Fonte: Silva (2019)

O perfil identificado apresenta dados que sinalizam uma tendência ao envelhecimento dos professores no Brasil, com a média de idade atingindo cerca de 40 anos no período pesquisado. Souza e Gouveia (2011, p. 4) evidenciam uma tendência de envelhecimento dos profissionais do magistério na educação básica do país nos últimos anos, sendo que “Há um envelhecimento significativo dos profissionais da educação básica brasileira, pois enquanto em 1997 a população com mais de 56 anos de idade era de apenas 1,4%, em 2007 este grupo representa 5,2%”.

Ainda como critério para definir o perfil dos professores do Território de Identidade do Sudoeste Baiano foi preciso investigar a função exercida pelos docentes no ano de 2018 e, ainda, qual a natureza da instituição em que trabalhava.

A pesquisa demonstra que 71,3% dos colaboradores estão em efetivo exercício da docência, ou seja, exercem a regência em sala de aula. Destes, 43,5% são professores das séries finais do ensino fundamental, enquanto que 17,6% estão na docências das séries iniciais do ensino fundamental. Já os professores da educação infantil estão representados pelo percentual de 10,2%. Os 28,7% que responderam ao questionário são professores das redes municipais de ensino do TISOBA e estão em

exercício de outras funções, a saber: Direção e Vice-Direção de Unidade Escolar, coordenação pedagógica, gestão escolar, incluindo a gestão de escolas do campo e professor orientador.

Já os dados referentes ao tipo de instituição em que os professores do TISOBA trabalharam mostram que a maioria, representada por 95,4% dos professores, trabalham somente em escolas públicas, perfazendo um quantitativo de 103 professores. Apenas 1 professor trabalha somente em escola privada e 3 trabalham em escola pública e privada. Outra opção sinalizada é creche filantrópica conveniada, em que os funcionários são municipais e neste caso apenas 1 professor se identificou neste tipo de instituição.

Desta forma, apresentamos um levantamento do perfil dos docentes do TISOBA, a partir das informações obtidas com as respostas ao questionário que nos levam a perceber a realidade dos municípios colaboradores.

Aspectos da formação inicial e continuada no TISOBA

Conforme estabelecido na meta 15 do PNE atual, no prazo de um ano a partir da sua vigência, deveria existir uma política nacional de formação dos profissionais da educação, entretanto, somente no ano de 2016 que tal política foi instituída através da publicação do Decreto 8.752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, que apresenta as diretrizes específicas para formação inicial e continuada de professores, em seu artigo 8º:

Art. 8º O Planejamento Estratégico Nacional, elaborado pelo Ministério da Educação e aprovado pelo Comitê Gestor Nacional, terá duração quadrienal e revisões anuais, ouvidos os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, e deverá:

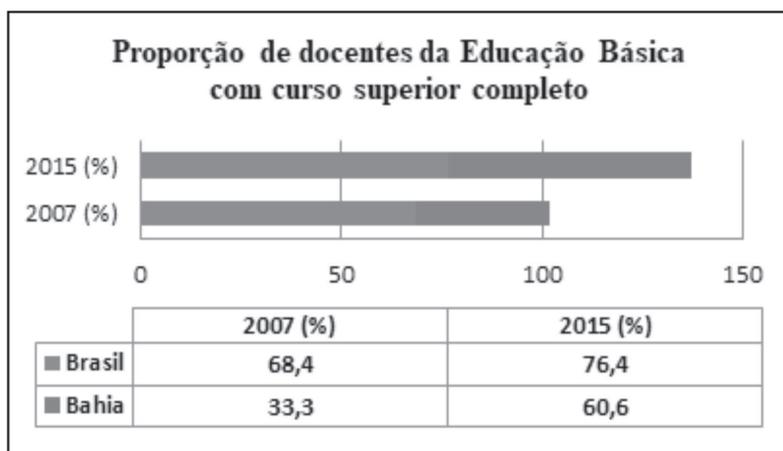
I - assegurar a oferta de vagas em cursos de formação de professores e demais profissionais da educação em conformidade com a demanda regional projetada de novos professores;

II - assegurar a oferta de vagas em cursos de formação inicial e continuada de professores em exercício que não possuam a graduação e a licenciatura na área de sua atuação, conforme os critérios de prioridade em associação com os sistemas de ensino; III - assegurar a oferta de vagas em cursos de formação continuada integrados à pós-graduação para professores da educação básica; e IV - promover, em associação com governos estaduais, municipais e distrital, a formação continuada de professores da educação básica mediante integração ensino-serviço, inclusive por meio de residência pedagógica.

Parágrafo único. O Ministério da Educação desenvolverá formas de ação coordenada e colaboração entre os sistemas federal, estaduais, municipal e distrital, com vistas a assegurar a oferta de vagas de formação inicial na quantidade e a distribuição geográfica adequada à demanda projetada pelas redes de educação básica. (BRASIL, 2016)

Neste quesito já é possível identificar que os prazos estabelecidos para cumprimento das metas e estratégias do PNE 2014-2024 não estão sendo respeitados, uma vez que a aprovação da política se deu um ano após prazo previsto na lei que aprova o PNE.

Gráfico 2 – Comparativo de aumento de docentes com nível superior completo no Brasil e na Bahia 2007 e 2015



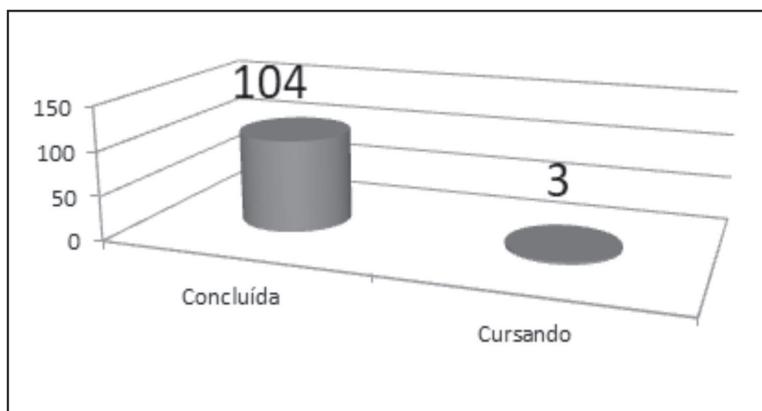
Fonte: Adaptado MEC/Inep/DEED/Censo Escolar/Observatório do PNE

Conforme gráfico 2, foi possível perceber que houve um aumento no número de docentes da Educação Básica com formação superior no país, comparado aos índices de formação no período entre 2007 e 2015. No ano de 2007 apenas 68,4%, totalizando 1.284.565 tinham curso superior, já no ano de 2015 esse número subiu para 1.670.823 docentes, equivalente a 76,4% dos professores da Educação Básica no Brasil possuíam formação superior.

Na Bahia houve um aumento significativo na formação em nível superior no período estudado. No ano de 2007 apenas 33,3% faziam parte desse grupo, representando em números absolutos 48.371 profissionais. Já no ano de 2015 esse número subiu para 60,6, um total de 94.453 professores, representando um aumento 27% de docentes formados.

Conforme apresentado em estudo de Silva e Nunes (2021), referente ao TISOBA percebe-se que a maioria dos municípios teve um aumento no quantitativo total de professores com formação em nível superior. Os dados apresentados permitem inferir que a maioria dos municípios do Território de Identidade do Sudoeste Baiano avançou na referida meta, no que tange a formação inicial em nível superior, porém os números de professores sem licenciatura ainda chamam a atenção.

Gráfico 3: Status, em 2018, da primeira graduação dos professores do TISOBA



Fonte: Silva (2019)

Do total de professores que contribuíram com a pesquisa, 97,2% afirmaram já ter concluído a primeira graduação e apenas 3% ainda estão cursando ensino superior. Desse modo pode-se inferir que, se o atual cenário permanecer, e se esta representatividade se estende aos professores que não puderam responder ao questionário, existe grande probabilidade de os municípios do TISOBA cumprirem o previsto na meta 15 do PNE.

Silva (2019), afirma que no ano de 2017, ou seja, três anos após o atual PNE ser aprovado, nenhum dos municípios do TISOBA apresentou um quantitativo de 100% de professores com nível superior, nem mesmo Vitória da Conquista que além de ser o município de maior destaque no TISOBA, é um pólo universitário. Destacamos que a meta 15 não foi cumprida como estabelecido no trecho que determina o prazo de 1 (um) ano para que seja elaborada uma política nacional de formação dos profissionais da educação que possa assegurar que “todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”(BRASIL, 2014), porém salientamos que o prazo final para se efetivar a porcentagem total de professores com formação específica é até o final da vigência do referido Plano, ou seja, em 2024.

Para além do que determina o atual PNE, vale destacar que os impactos na formação inicial dos professores sofreram fortes influências das determinações previstas na LDB, em seu artigo 87 que dava primazia à formação de professores no ensino superior ao dispor que, até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Porém este dispositivo sofreu alterações a partir das recentes reformas que atingiram o Brasil a partir do golpe de Estado de 2016 em que vários incisos do citado artigo foram revogados, ficando principalmente os que valorizam a capacitação de professores em plataformas de Educação à Distância.

Dentre os cursos de graduação que habilitam o profissional a exercerem a profissão docente estão as licenciaturas plenas em áreas específicas do currículo, as licenciaturas plenas em pedagogia, os cursos

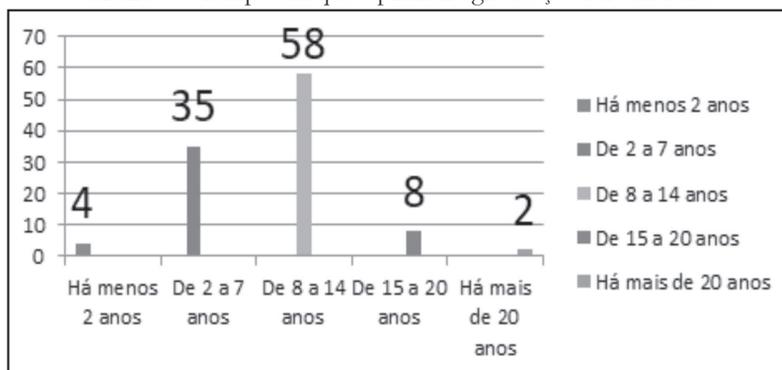
denominados normal superior e os cursos de complementação pedagógica. Existe ainda uma outra formação que habilita à docência, porém não é curso superior e sim curso de ensino médio, o antigo magistério e o curso de tecnólogo em administração, que estão sendo citados porque apareceram nos resultados da pesquisa, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 – Cursos referentes à formação inicial dos docentes do TISOBA

CURSOS	RESPONDENTES
Licenciatura em Ciências Biológicas	09
Licenciatura em Matemática	12
Licenciatura em Letras	21
Licenciatura Plena em Pedagogia	34
Licenciatura em História	09
Licenciatura em Geografia	12
Normal Superior	02
Magistério	03
Licenciatura em Educação Física	03
Artes Visuais	01
Tecnólogo em Administração	01

Fonte: Silva (2019)

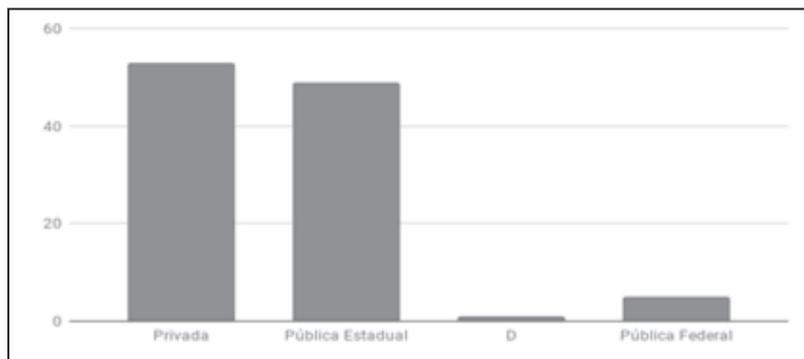
O quadro 1 demonstra que 34 dos professores respondentes possuem licenciatura plena em pedagogia, 21 em licenciatura plena em letras e 12 são licenciados em matemáticas. Todos esses cursos são ofertados pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que possui campus em Vitória da Conquista, Município referência no TISOBA por ser pólo Universitário. Esta informação pode justificar a intensidade com que estes cursos são citados e escolhidos. Outros cursos apareceram nos resultados da pesquisa e podem ser verificados no quadro 1.

Gráfico 4: Tempo em que a primeira graduação foi concluída

Fonte: Silva (2019)

O gráfico 4 apresenta que 54,6% dos professores do TISOBA concluíram a graduação tem entre 8 e 14 anos; 32,4% de 2 a 7 anos; 7,4% de 15 a 20 anos; 3,7% há menos de 2 anos e 1,9% há mais de 20 anos. Os dados demonstram que grande parte dos professores do TISOBA têm entre 2 e 14 anos que concluíram a graduação, porém estes dados não garantem que estes profissionais ingressaram automaticamente após a conclusão do curso na profissão docente.

Outra inferência que é possível fazer em relação aos resultados encontrados no que se refere ao tempo de formação em nível superior dos professores do TISOBA, decorre do fato de que o aumento no número de professores graduados está relacionado às políticas públicas educacionais implementadas no âmbito da formação de professores para educação básica no país a partir da década de 1990, e que segundo Freitas (2013, p.91), estão em consonância com o modelo de ajustes neoliberais, através de “um conjunto de mudanças no sentido de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva decorrente das mudanças no mundo do trabalho em curso e à nova configuração do papel do Estado.”

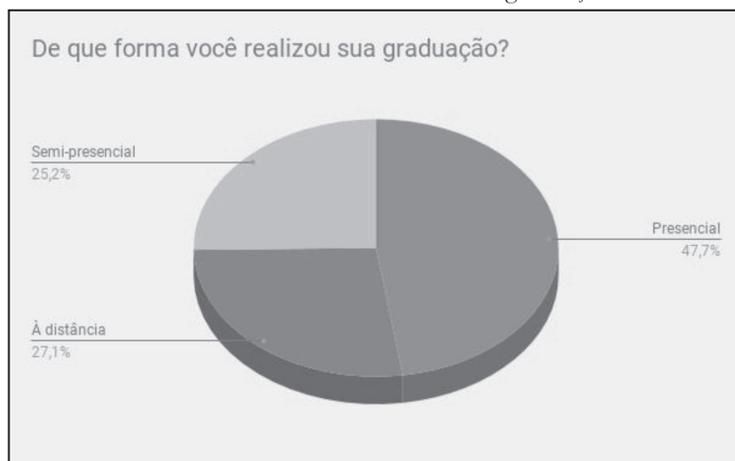
Gráfico 5: Tipo de instituição que cursou a graduação

Fonte: Silva (2019)

O gráfico 5 revelou que 49,1% dos professores do TISOBA concluíram sua graduação em instituição de ensino superior privadas; 45,4% em instituições públicas estaduais. Os dados coadunam com os estudos que afirmam ser o quadro de formação docente desprovido de políticas consistentes tanto em âmbito federal, quanto estadual e municipal. Hypolito (2012), revela que boa parte da formação docente vem sendo realizada em instituições privadas e que a busca pela formação tem ocorrido por iniciativas individuais.

Vale ressaltar que 4,6% afirmaram ter concluído suas graduações em instituições de ensino superior públicas federais. O que nos faz inferir que esses cursos não foram realizados nas instituições existentes no TISOBA, visto que a única Universidade Federal presente está situada na cidade de Vitória da Conquista e esta ainda não possui curso de licenciatura plena. Uma única pessoa, representando 0,9% dos respondentes afirmou ter concluído a graduação em outro tipo de instituição, porém não especificou.

As formas de cursar a graduação nas instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas, costumam ocorrer de forma presencial, semi-presencial e/ou à distância.

Gráfico 6: Modalidades de cursar a graduação

Fonte: Silva (2019)

O gráfico 6 revela que no TISOBA prevalece o formato presencial de cursar o ensino superior. O que também pode ser justificado pelo fato de existir um pólo universitário no Território. Este formato foi representado pelos respondentes num percentual de 47,7%. Já as formas semi-presencial e à distância, perfazem 25,2% 27,1% respectivamente. Ao somarmos os professores que fizeram cursos na modalidade semi-presencial e à distância, tem-se um total de 52,3% de professores, ultrapassando assim os que concluíram suas graduações na modalidade presencial.

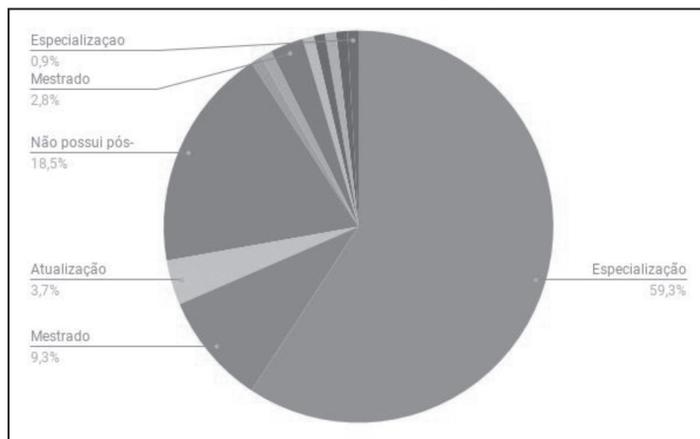
Nesta perspectiva, os dados demonstram que mais da metade dos docentes do TISOBA, não frequentaram as instituições de ensino superior, diariamente, na sua fase de formação inicial, ou seja, não foram formados em cursos presenciais. O que pode evidenciar a discussão sobre a qualidade dessa formação e revelar suas fragilidades na capacitação desses professores.

Neste sentido, Maués, Segenreich e Otranto (2015) afirmam imprescindível que a formação inicial seja realizada no formato presencial, revelando que para a formação continuada faz-se interessante considerar a

possibilidade de ser ofertada na educação à distância, porém nos convida a refletir quanto à qualidade dessas formações, já que dela depende, dentre outras variáveis, que a o Brasil tenha uma educação transformadora.

Em se tratando dos cursos de pós-graduação que já foram apresentados nesta pesquisa como critério para progressão na carreira incidindo diretamente na remuneração docente e que se constitui em uma das categorias de valorização docente. Podemos destacar que, apesar dos dados do Censo Escolar 2014 apontarem que a porcentagem de professores da Educação Básica com pós-graduação no Brasil aumentou 6,9 pontos percentuais entre 2009 e 2014, alcançado um percentual de 31,4% em 2014, e que no Censo Escolar 2016 o percentual subiu para 34,6%, este crescimento ainda é pequeno, considerando que para o cumprimento da Meta 16 do atual PNE, é necessário que em 2024, 50% dos professores da Educação Básica tenham concluído curso de pós-graduação.

Gráfico 7: Titulação em nível de pós-graduação



Fonte: Silva (2019)

Dos professores pesquisados, 59,3% responderam possuir alguma pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização com carga horária mínima de 360 horas. Já a pós-graduação *stricto sensu* em nível

de mestrado e doutorado estão representadas no TISOBA em 12,1% e 0,9% respectivamente. Vale destacar que o mestrado acadêmico está representado em 9,3% e todos os respondentes cursaram no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Já 2,8% representam mestrados profissionais. Em se tratando do doutorado, apenas 1 dos respondentes possui esta titulação, representada em 0,9% nesta análise.

Outra forma apresentada como pós-graduação, levando-se em consideração que todos os cursos realizados após a graduação se encaixam neste critério, é o curso de atualização profissional, em que 3,7% dos professores do TISOBA se enquadraram nesta modalidade. Já os professores que não possuem pós-graduação estão representados pelo percentual de 18,5%.

O quadro 17 especifica alguns dos cursos de pós-graduação realizados pelos professores do TISOBA. Vale ressaltar que esta questão no questionário era marcada como obrigatória, porém alguns respondentes digitaram apenas um ponto final, não permitindo apresentar o resultado na íntegra.

Quadro 02 – Cursos referentes à formação continuada em nível de Pós-Graduação dos docentes do TISOBA

(continua)

PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU	
CURSOS	RESPONDENTES
Gestão Pública	01
Educação Ambiental	01
MBA em Perícia e Auditoria Ambiental	01
Metodologia do Ensino de Matemática	05
Metodologia do Ensino da Matemática e da Física	01
Metodologia do Ensino da Biologia	01
Matemática Financeira e Estatística	01
Coordenação Pedagógica	04
Educação de Jovens e Adultos	01
Educação Especial e Inclusiva	04
Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa	05

(conclusão)

PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU	
Metodologia da Alfabetização nas séries iniciais	01
Metodologia do Ensino de História	01
História do Brasil	01
História e Cultura Afro-brasileira	02
Neuropsicopedagogia	01
Neuropsicologia	02
Atendimento Educacional Especializado	01
Mídias na Educação	03
Psicopedagogia Clínica e Institucional	13
Alfabetização e Letramento	05
Gestão Educacional	11
Magistério Superior/Docência Universitária	02
Educação Infantil	03
Educação Física com ênfase na Inclusão	01
Linguística e Literatura	01
História Social do Trabalho	02
Docência no Ensino Fundamental e Médio	02
Musculação e Treinamento de força	01
Educação Física Escolar	01
Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça	02
Ciências da Educação	01
Políticas Públicas, Gestão e Práticas Educacionais	01
Psicologia da Educação	02
Mestrado em Educação – PPGED/UESB	09
Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - UESB	01
Mestrado em Ciências da Educação	01
Mestrado em História Social - UFBA	01
Mestrado Profissional em Matemática	01
Doutorado em Ciências Sociais/História Econômica - USP	01

Fonte: Silva (2019)

Diante do exposto vale destacar a discussão de Oliveira e Maués (2012), quando afirmam o quão é preocupante a qualidade dos cursos de especialização, que na maioria das vezes os professores realizam para obeterem progressão de carreira. “O mestrado e o doutorado ainda não são incentivados efetivamente como processo de qualificação e de formação docente, na maioria dos sistemas de ensino, daí o baixo número de docentes com essa titulação” (Oliveira; Maués, 2012, p. 76).

Também procedeu-se o levantamento quantitativo de docentes do TISOBA que fizeram pós-graduação e na tabela 1 é possível verificar este quantitativo percentual a partir dos dados do Observatório do PNE, acompanhando o desenvolvimento da Meta 16 a partir dos dados de 2016, ou seja, dois anos após aprovação do atual PNE.

Tabela 1: Formação Continuada dos Professores da Rede Municipal de Ensino por município e nível (%) – 2016

Municípios	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total ^{<?>}
Anagé	18,2	1,3	0	19,5
Aracatu	19,6	0	0	19,6
Barra do Choça	55	2,7	0,2	57,9
Belo Campo	21,2	0,9	0,4	22,5
Bom Jesus da Serra	33,8	2,7	0	36,5
Caetanos	21,4	1,3	0	22,7
Cândido Sales	14,1	0,2	0	14,3
Caraíbas	12,6	0,6	0	13,2
Condeúba	29,7	0,4	0	30,1
Cordeiros	63,5	0	0	63,5
Encruzilhada	25,9	1,1	0	27,0
Guajeru	41,4	0	0	41,4
Jacaraci	21,9	0	0	21,9
Licínio de Almeida	29,0	0	0	29,0
Maetinga	13,6	0	0	13,6
Mirante	44,9	0	0	44,9
Mortugaba	24,7	0,6	0	25,3

(conclusão)

Municípios	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total ^{<?>}
Piripá	21,1	1,6	0	22,7
Planalto	40,1	1,3	0	41,4
Poções	38,8	1,3	0	40,1
Presidente Jânio Quadros	19,3	0	0	19,3
Ribeirão do Largo	44,1	0,5	0	44,6
Tremedal	40,4	0,5	0	40,9
Vitória da Conquista	49,9	3,6	0,4	53,9

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do site do Observatório do PNE, 2018

A partir da análise da tabela 1, no que tange a Meta 16 do PNE que estipula “formar em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste Plano” é possível destacar que a referida Meta/PNE não especifica o nível de pós-graduação, o que nos levou a considerar os níveis *lato sensu* e *stricto sensu* e a fazer um somatório entre as porcentagens apresentadas individualmente no quadro acima. Desta forma infere-se que em 2016, os municípios de Barra do Choça, Cordeiros e Vitória da Conquista ultrapassaram a meta estabelecida em 50%, cada um atingiu, segundo os dados constantes na Plataforma do Observatório do PNE, 57,9%; 63,5% e 53,9% respectivamente.

Os municípios de Bom Jesus da Serra, Condeúba, Guajeru, Mirante, Planalto, Poções, Ribeirão do Largo e Tremedal, com base no exposto na tabela 3, em 2016 já haviam ultrapassado os 30%, podemos considerar que se aproximam da meta dos 50%, e podem, até 2024, atingirem o proposto a partir do cumprimento das estratégias estabelecidas pelo PNE e de investimentos locais para que os docentes das redes municipais de ensino do TISOBA possam ter condições de trabalho e direitos garantidos para se inserirem nos cursos de pós-graduação, visto que estes são os critérios de formação continuada analisados pelas Políticas Públicas expostas.

Em se tratando dos municípios de Anagé, Aracatu, Belo Campo, Caetanos, Cândido Sales, Caraíbas, Encruzilhada, Jacaraci, Licínio de

Almeida, Maetinga, Mortugaba, Piripá e Presidente Jânio Quadros, os dados apresentados em 2016 a partir dos dados da Plataforma do Observatório do PNE, são mais delicados e preocupantes no que tange à formação continuada na perspectiva proposta. Estes municípios possuem porcentagens inferiores a 30% e, por isso, as estratégias e os investimentos para que a meta seja contemplada até 2024, precisarão ser bem elaborados e executados.

Diante do exposto, podemos considerar que a educação brasileira, no período que compreende a administração progressista no poder público nacional, vinha conseguindo avançar no sentido da aprovação de políticas de formação docente, assim também como aumentou o quantitativo de acesso a essas políticas. Neste contexto o PNE 2014-2024, dá um passo importante no sentido de integrar os programas de formação da esfera federal, com ações já desenvolvidas nos estados e municípios.

Porém, após as eleições de 2018 e com a assunção de um grupo com características de gestão pública de extremo conservadorismo em janeiro de 2019 já podemos perceber, desde a campanha eleitoral e anteriormente com os ataques a partir do Golpe de Estado em 2016, é possível perceber os retrocessos políticos e econômicos no país e que atingem diretamente as políticas sociais, esfacelando a educação no Brasil. (Brito; Silva; Nunes, 2018; 2020)

Considerações finais

Considerando que este estudo objetivou analisar a categoria formação inicial e continuada enquanto um dos critérios para a valorização docente no Território de Identidade do Sudoeste Baiano a partir do instituído nas legislações brasileiras e nos Planos de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR's) e do que é praticado conforme a percepção dos colaboradores da pesquisa que responderam aos questionários, é possível fazer algumas inferências.

Nesta pesquisa, dos 263 questionários enviados, somente 108 foram devolvidos respondidos, e 155 professores não devolveram os questionários alegando falta de tempo, problemas com a internet, esquecimento, rotina corrida, dificuldades com o questionário *online*, falta de computador em casa, dentre outros. Dentre as pessoas que colaboraram, 76,2% são professoras que atuam na educação básica seguindo a tendência nacional em que a grande maioria de docentes do é do sexo feminino e está no ensino fundamental, especialmente nos anos iniciais.

Quanto à faixa etária dessas docentes, 48,1% tem entre 30 e 39 anos de idade e 35,2% entre 40 e 49 anos, evidenciando uma tendência de envelhecimento dos profissionais do magistério na educação básica no TISOBA, coadunando com a realidade do país. A pesquisa demonstra que 71,3% dos colaboradores estão em efetivo exercício da docência, ou seja, exercem a regência em sala de aula e 95,4% destes trabalham somente em escolas públicas.

Quanto à formação inicial de docentes no TISOBA percebe-se que a maioria dos municípios teve um aumento no quantitativo total de professores com formação em nível superior, mas ainda foi possível encontrar professores sem licenciatura. Dentre os que possuem graduação completa, 49,1% concluíram em instituição de ensino superior privada e 45,4% em instituições públicas estaduais, sendo que 47,7% em formato presencial, 25,2% semi-presencial e 27,1% à distância. Ao somarmos os professores que fizeram cursos na modalidade semi-presencial e à distância, tem-se um total de 52,3% de professores, ultrapassando assim os que concluíram suas graduações na modalidade presencial.

No que tange a formação continuada, 59,3% responderam possuir alguma pós-graduação *lato sensu* e a pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado estão representadas no TISOBA em 12,1% e 0,9% respectivamente. No que tange a Meta 16 do PNE é possível destacar que em 2016, os municípios de Barra do Choça, Cordeiros e Vitória da Conquista ultrapassaram a meta estabelecida em 50%, cada um atingiu, segundo os dados constantes na Plataforma do Observatório do PNE,

57,9%; 63,5% e 53,9% respectivamente. Já os outros municípios do TISOBA ainda não haviam alcançado os 50% estabelecidos.

Assim, destacamos a necessidade de elaboração de estratégias de resistência, para que a formação inicial associada à formação continuada possam favorecer condições para a aquisição dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento profissional do docente, a superação as dificuldades e, principalmente, para que as políticas educacionais não sejam meros instrumentos legais apenas no campo da teoria, mas que permitam aos educadores modificarem sua realidade contribuindo para que a educação brasileira seja de qualidade e seus profissionais valorizados.

Referências

BAHIA. **Decreto nº 12.354, de 25 de agosto de 2010.** Institui o Programa Territórios de Identidade e dá outras providências. Salvador: BA. 2010. Disponível em [://http://www.demacamp.com.br/svo/assets/decreto_2010_12354_institui-o-programaterrit%C3%B3rios-de-identidade-e-d%C3%A1-outras-provid%C3%Aancias.pdf](http://www.demacamp.com.br/svo/assets/decreto_2010_12354_institui-o-programaterrit%C3%B3rios-de-identidade-e-d%C3%A1-outras-provid%C3%Aancias.pdf) . Acesso em: 01 jul. 2018

BAHIA, 2015. Perfil dos Territórios de Identidade /Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. -Salvador: SEI, 2015. 3 v. p. (Série territórios de identidade da Bahia, v.2). . Disponível em: http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2000&Itemid=284. Acesso em: 01 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 30 agosto. 2016.

BRASIL. **Decreto 8.752/2016.** Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm . Acesso em 03 de novembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. CONAE 2018: **Documento**

Referência. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/wpcontent/uploads/2017/04/Documento-ReferenciaCONAE2018.pdf> . Acesso em: 10 de dezembro de 2017. BRITO, Vera Lúcia Fernandes de; SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; NUNES, Cláudio Pinto. Formação Docente e Currículo: desafios contemporâneos. **LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**, v. Ano 23, p. 118-138, 2018. Disponível em: https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8397/pdf_1 . Acesso em: 04 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997

FREITAS, Carlos Eduardo Soares de. Trabalho docente e saúde: efeito do modelo neoliberal. Feira de Santana: UEFS Editora, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 05 de novembro de 2023.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Connuo): microdados 2012-2017**. 2018. Disponível em: http://ww2.ibge.gov.br/home/esta_s_ca/indicadores/trabalhoerendimento/pnad_connua/default_microdados.shtm. Acesso em: 30 abril. 2018.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; SEGENREICH, Stella Cecília Duarte; OTRANTO, Célia Regina As políticas de formação de professores: a

expansão comprometida. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 51, n. 37, p. 42–72, 2015. DOI: 10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7171. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7171> . Acesso em: 5 nov. 2023.

OLIVEIRA, João Ferreira; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. IN: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

SILVA, Jussara Borges da. **A Política Nacional de Formação de Professores no Território de Identidade de Vitória da Conquista/BA: o processo de regulamentação da educação a distância**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2016/10/Dissertacao-de-Jussara-Borges.pdf>. Acesso em: 05 de novembro de 2023.

SILVA, Daniela Oliveira Vidal. **Valorização docente no território de identidade do Sudoeste Baiano: o instituído e o praticado**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: <<http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2019/08/DANIELA-OLIVEIRA-VIDAL-DA-SILVA.pdf>>. Acesso em: 05 de novembro de 2023.

SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; NUNES, Claudio Pinto. Formação docente: o instituído no Território de Identidade do Sudoeste Baiano. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 1-25, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i6.10117. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/10117>. Acesso em: 19 fev. 2022.

SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; BRITO, Vera Lúcia Fernandes de; NUNES, Cláudio Pinto. Condições de trabalho e saúde de docentes municipais no sudoeste da Bahia. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 2, p. e12222, 2023. DOI: 10.22481/redupa.v2.12222. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/12222> . Acesso em: 5 nov. 2023.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. **Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Vol.19. N° 35, 2011. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275019735035.pdf> > . Acesso em 05 de novembro de 2023.

Capítulo 11

O DIREITO A EDUCAÇÃO NO BRASIL E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA PERSPECTIVA DO PROGRAMA FORMACAMPO NA BAHIA

*Antoniclebio Cavalcante Eça
Arlete Ramos dos Santos*

Considerações Iniciais

O Estado brasileiro, historicamente, sempre negligenciou a educação, negando a toda uma população o acesso às informações e os saberes necessários para sua emancipação. Com exceção das gerações das classes dominantes que se apropriaram e tentam se apropriar até hoje do conhecimento, não dispensando esforços para que seja apenas um privilégio da sociedade burguesa (Santos, 2013). Em vista que, a educação muitas vezes é entendida como aperfeiçoamento individual, e não como um projeto de vida e de sociedade com caráter de direito subjetivo para todos e, sua ligação com o Estado é um fenômeno tipicamente moderno/ contemporâneo, assumindo a configuração de responsabilidade coletiva, - escola, família e sociedade.

Enquanto em outros países da Europa, desde o século XIX, os sistemas nacionais de educação começavam a se materializar como uma tarefa precípua de um Estado-Nação, no Brasil, em pleno século XXI, o sistema educacional, ainda que nacional, não se consagrou, muito menos conseguiu se articular junto aos seus órgãos de jurisdição (Ministério da Educação e o órgão do Conselho Nacional de Educação), sendo apontadas com profundas disparidades e fragmentações entre os sistemas e redes de ensino dos Estados, em seus territórios e regiões.

Assim, conforme afirma Araújo (2011), às teorias de Estado com relação à educação só ganham materialidade quando a educação passa a ser compreendida como um direito social, assegurado que as políticas públicas nessa concepção começam a ser entendida como o “Estado em ação” (p. 283). Apesar da tão propagada universalização do ensino, a média de anos de estudo da população brasileira se apresenta bastante baixa, tendo em vista que as políticas educacionais foram constituídas muito tardiamente no país e, por um processo ainda inacabado, com impactos no direito à educação e na população do ponto de vista da racionalidade jurídica e política.

A Constituição Federal de 1988 estabelece no Art. 205: “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”. Portanto, se por um lado, hoje a educação é proclamada como direito do cidadão e dever do Estado no referido artigo constitucional, estamos bem próximos da universalização do acesso ao ensino, perpassando pelos níveis, etapas e modalidades, por outro lado, as representações sociais, estão bem distantes das promessas de emancipação e de igualdade que estão na base dos ordenamentos do direito público à educação.

Dessa forma, podemos observar que a ruptura dessa racionalidade política excludente é um desafio histórico para este século no que diz respeito à educação obrigatória e, se temos a definição jurídica da questão da responsabilidade social do Estado em relação à educação,

principalmente, no que refere o Art. 206 da mencionada Constituição: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;” (Brasil, 1988). Ainda há um longo percurso a ser trilhado, quanto aos anseios das representações e dos movimentos sociais que lutam até hoje pelos valores do direito, da igualdade e da inclusão. Pois não adianta ter escolas para garantir o direito de estudar, sem que o Estado garanta as condições objetivas para a permanência dos alunos.

Talvez seja de fato esse, um dos maiores desafios da sociedade brasileira do século XXI, promover a universalização de uma educação com caráter público, republicano, democrático e igualitário, e que pudesse compensar tanto o atraso do país em matéria educacional, quanto à impossibilidade ou falta de vontade política para a criação de novas instituições de ensino com a devida qualificação perspectivada pelos educadores brasileiros.

Para melhor entendimento, o direito à educação pode ser traduzido basicamente em dois aspectos fundamentais, tais como: a oportunidade de acesso de todos à escola e aos estudos para formação humana, sua emancipação e inserção ao universo do trabalho, e o outro aspecto é o direito de poder se aperfeiçoar e ampliar o conhecimento através da formação, seja continuada ou inicial. Portanto, diferentemente dos demais direitos sociais, o direito à educação está intimamente vinculado à obrigatoriedade. Parte daí a ideia da relação estreita entre direito à educação e formação de forma contínua, com destaque para os profissionais da educação, encarando como projeto de vida e de sociedade.

Diante desse preâmbulo, estabelecido pela conexão do direito introduzido na educação do Brasil e a política de formação de educadores, ou seja, educação e formação se desdobraram na criação do Programa de Formação de Educadores do Campo, - o Formacampo, atendendo a diversos territórios de identidade na Bahia, compreendendo as influências que os documentos oficiais a nível nacional trazem para o bojo das discussões para as implementações e ações nos sistemas de ensino junto às respectivas redes municipais. Para tanto, este trabalho optou-se

pela pesquisa de natureza qualitativa de inspiração dialética, com base bibliográfica e documental.

Esses procedimentos metodológicos nos ajudaram a analisar e descrever os fenômenos acerca da temática, assim, obter informações dos referenciais necessários para as possíveis descobertas. Esse tipo de procedimento, de acordo com Gil (2007, p. 27), “além de aprimorar as ideias, objetiva também proporcionar uma “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”.

E nessa direção, apontar elementos fundamentados no materialismo-histórico inspirado na dialética, significa uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais, como também “um ato revolucionário e transformador”, dado que o fenômeno é a percepção da coisa, ou a impressão que temos do que é concreto, e a aparência nada mais é do que o reflexo parcial da essência dessas coisas (Eça, 2022 p. 28-29).

Sendo uma pesquisa de natureza bibliográfica torna-se fator primordial na construção e produção do trabalho científico e, em se tratando da educação e da formação de educadores das escolas do campo, permite-nos aproximar e conhecer melhor o fenômeno estudado. Associada a isso, fizemos uma pesquisa documental que reforça o entendimento sobre os mecanismos que balizam as ações e implementações dos procedimentos pela utilização de técnicas facilitando a análise dos documentos.

A política de formação de educadores e o projeto de sociedade

Pela natureza da relação jurídica, a política de formação voltada para educadores é uma temática amplamente debatida na academia, nas associações científicas e em demais segmentos sociais interessados nessa modalidade de ensino. Sendo assim, é um movimento recorrente na atualidade no âmbito da gestão da educação e das práticas pedagógicas. As preocupações ainda persistem e estão presentes no cotidiano

educativo quando observamos a indefinida visão, ainda não explicitada, do verdadeiro e significativo projeto de sociedade que a unidade escolar e seus educadores querem construir para seus estudantes.

Essa situação vem demonstrando uma certa fragilidade na formação docente no Brasil e, quando se trata da educação do campo essa gravidade se torna bem mais evidente, observadas pelas experiências formativas e até mesmo pela atuação profissional. Portanto, é necessário redefinir a caracterização ou perfil de formação para educadores/professores, seja do campo ou da cidade, que seja fundamentada em ações e práticas pedagógicas mais concisas, para além disso, que tenha aderência aos princípios e valores que estruturam tal concepção.

Molina e Antunes-Rocha (2014) apontam que os docentes deverão necessariamente se (re) organizarem em suas práticas pedagógicas no sentido de “promover rupturas, estranhar o que aparece como natural e legal, fazer perguntas, investigar, problematizar a realidade e propor e promover, junto com seus educandos, intervenções nessa realidade” (p. 227). Nessa senda, a educação precisa ser vista como prática social, não cabendo na atualidade aos moldes clássicos da lógica histórica do tradicionalismo que tem ocorrido na formação docente em nosso País

Em se tratando de professores, em especial, àqueles que atuam nas escolas do campo, a formação continuada pode ser considerada como elemento constitutivo da organização escolar, visando contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho docente, junto aos processos de ensinar, aprender, estudar, pesquisar e avaliar. E, deve ocorrer de forma processual e contínua para o desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico, dentro de uma perspectiva crítica-reflexiva, almejando além da qualificação, a sua valorização e melhoria das condições de vida e trabalho.

Ao colocarmos em foco a formação de professores que atuam no campo, essa situação se torna bastante complexa do ponto de vista político, se constituindo como um grande desafio, mas que, com inúmeras possibilidades de se alcançar seus objetivos e atividades-fim.

Pelas palavras emprestadas de Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 221),

É um trabalho de fôlego, o qual está a exigir muitas mãos, visto que suas múltiplas determinações exigirão leituras interdisciplinares. Isso porque a educação escolar no campo, ao se constituir sob o signo da precariedade física, administrativa e pedagógica, evidencia a presença de um professor qualificado na condição de “leigo” como indicativo da ausência e/ou escassez de uma formação adequada para o exercício da profissão.

Nesse sentido, articular os espaços, tempo e ação entre a escola, o campo e a sociedade vinculados aos meios de produção de vida e trabalho, alinhados com uma formação adequada e qualificada para o exercício da profissão docente é verdadeiramente um desafio, e exige esforços empenhados e materializados por meio da mobilização dos movimentos de lutas pela educação, pela terra e pelos direitos de ser e estar nela, empreendida pela população do campo.

Molina (2010) demarca essa situação como sendo eixo matricial de projeto de vida ao afirmar que “[...] Educação do Campo é indissociável da luta pela terra, da luta pela Reforma Agrária. Democratização da terra, com a democratização do acesso ao conhecimento” (p. 189). Essa ideia é reforçada quando Caldart (2010, p. 112), observa que,

A democratização exigida, pois, não é somente do acesso, mas também da produção do conhecimento, implicando em outras lógicas de produção e superando a visão hierarquizada do conhecimento próprio da modernidade capitalista. (...) Esta compreensão sobre a necessidade de um “diálogo de saberes” está em um plano bem mais complexo do que afirmar a valorização do saber popular, pelo menos na discussão simplificada que predomina em meios educacionais e que na escola se reduz por vezes a um artifício didático vazio. O que precisa ser aprofundado é a compreensão da teia de tensões envolvida na produção de diferentes saberes, nos paradigmas de produção do conhecimento.

Para isso, caberá ao educador munir-se de saberes, conhecimentos e instrumentos que possibilitem a implementação de ações política-pedagógicas nas redes ou sistemas de ensino, especificamente, das

escolas do campo, propondo mudanças necessárias que contribuam para transformação da sociedade, do respeito às especificidades, valores culturais e da superação da sociedade ainda dividida em classes. Esse seria então um dos papéis fundamentais da formação de educadores como uma política educacional.

A Concepção da Educação do Campo, suas especificidades e políticas de formação

Com relação ao atendimento das especificidades do campo, os autores Arroyo, Caldart e Molina (2009) trazem para o debate a discussão de uma proposta de Educação do Campo com concepção de que,

A Educação do Campo é um conceito criado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra que pisa, melhor ainda a partir de sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental na formação cultural (p. 141-142).

Nesse sentido, nota-se um despertar diferenciado para contexto educacional para essas populações do campo, incentivado pelos movimentos sociais e organizações sindicais voltadas para a vida e trabalho no campo, constituído pela luta social dos trabalhadores e pelo direito da educação, do ensino de qualidade e de formação qualificada enquanto profissional. Portanto, a Educação Escolar do Campo, segundo assevera Caldart (2012), “não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido¹⁴” (p.263).

¹⁴ Pedagogia do Oprimido se insere nos movimentos de educação e cultura popular como uma concepção e prática pedagógica construídas e reconstruídas com base nas experiências sociais e históricas de opressão e de resistência.

De acordo com Santos (2021), a política de formação de professores faz parte da trilogia estabelecida entre Estado, políticas educacionais e instituições escolares, que se constitui como um modelo regulatório, reforçada por realidades distintas, assim demarcadas pela divisão social de classes, ao passo que o conceito de política está conectado com o Estado capitalista.

Temos ciência de que o discurso de mundialização/globalização com caráter neoliberal tendenciam uma educação para a formação de capital humano referendado pelo Banco Mundial e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, que é formada por países-membros que se dedicam, em tese, na promoção do desenvolvimento econômico e do bem-estar social. Essas intenções foram seguidas pela construção, elaboração e implantação da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, nº 9.394, que demonstra também certa preocupação com a formação de professores, conforme dispõe no art. 62, mas que, não os define a qualidade dos cursos a serem ofertados.

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017). (Brasil, 1996).

Em se tratando do campo, a formação de educadores como política educacional, veio a ser intensificada após a publicação do Decreto n. 7.352, de 2010 – Programa Nacional de Educação em áreas de Reforma Agrária - PRONERA¹⁵, vinculado ao Ministério de Desenvolvimento Agrário, com definição de princípios, apoio técnico-financeiro, manutenção, ampliação e qualificação da oferta da Educação Básica e Superior às populações

¹⁵ O PRONERA foi criado por meio da Portaria nº. 10, de 17 de abril de 1998, pelo Ministério da Política Fundiária, e compreendido como política do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Seu objetivo é “promover o acesso à educação formal em todos os níveis nas áreas de reforma agrária” (INCRA, 2004, p. 22).

campesinas, com isso, estimulando ações conjuntas e parcerias com outros órgãos sob regime de colaboração já determinada pela Carta Magna, da União com os Estados, Distrito Federal e Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas na Lei n. 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação, vigente até 2024.

Além disso, intensifica a formação inicial e continuada dos profissionais de educação do campo e a formação específica para gestores, instâncias colegiadas, movimentos sociais e sindicais ou militantes, e simpatizantes que defendem a terra, o campo, orientada no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, conforme apresenta no art. 5º do Decreto n. 7.352/2010:

Art. 5º A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Estruturada a partir desse Decreto, constitui-se então a Política Nacional de Educação do Campo, exigindo-o nesse cenário, a construção ou elaboração de um Programa Nacional de Educação do Campo, o Pronacampo, ocorrido em 20 de março de 2012, e que fora instituída depois pela Portaria n. 86 de 1º de fevereiro de 2013.

Para dar materialidade às essas ações previstas, foi criada a Lei 12.695/2012, que teve o intuito de viabilizar e disponibilizar através do Ministério da Educação – MEC, no âmbito do Plano de Ações Articuladas – PAR, o devido apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo,

dividida em quatro eixos estruturantes. E assim, fortalecendo a ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior para as populações do campo, através da melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, além da formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material didático específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2013).

Conquistada a partir das demandas apresentadas ao Estado, e por pressões do Movimento da Educação do Campo para consolidar uma política de formação de educadores, instituiu-se em 2012, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo, trazendo novos elementos de uma matriz formativa capazes de incorporar nos processos de qualificação do docente com as especificidades da vida no campo, desenhada e elaborada após os encontros específicos com o Grupo de Trabalho – GT e suas representações, a fim de chegar-se à versão a ser apresentada às instâncias do Ministério da Educação - MEC, - órgão vinculado a esse Programa.

A execução dessa política foi uma experiência piloto então materializada a partir de sua implantação, inicialmente com sete instituições superiores a convite do MEC, e com indicação dos movimentos sociais, mas, apenas quatro das universidades federais tiveram envolvimento e se dispuseram a executar esse desafio: Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade de Brasília; Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe, destacadas essas instituições superiores em razão da sua história em práticas de ensino, pesquisa e extensão na área da Educação do Campo.

Importante destacar que o referido Grupo de Trabalho teve como propósito a elaboração das diretrizes orientadoras das Licenciaturas em Educação do Campo e buscou referências nos cursos promovidos pelo Pronera. Para assim,

[...] consolidar uma política de formação que realmente tivesse elementos em sua matriz formativa, capazes de incorporar nos processos de formação docente as especificidades da vida

no campo. Ressalta-se, especificamente, o lugar ocupado pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo, então em desenvolvimento na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, com apoio do Pronera, em função de sua organização curricular e habilitação por área do conhecimento (Antunes-Rocha, 2010).

Desde então, dada a experiência implementada como uma política de formação, junto a abertura de espaços de diálogos e reflexões realizadas pelo GT, serviu de lastro e constitui-se como desafios e possibilidades de se construir ações capazes de subsidiar o processo de criação desses cursos nas universidades, mobilizando e socializando as experiências acumuladas pelos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, ação até hoje, caminhando a passos lentos por questões políticas-ideológicas e estruturais.

Nesse sentido, conforme aponta Freitas (1999; 2003), a estratégia formativa desenhada na matriz das Licenciaturas em Educação do Campo, como política de formação de educadores que priorizam a formação e a vida humana, reivindicadas pelas frentes dos movimentos sociais e sindicais, revela

Uma concepção que não adere aos propósitos das políticas neoliberais, de responsabilização e individualização do docente sobre o êxito ou fracasso do aluno, sem considerar todas as condições socioeconômicas e culturais que envolvem os processos de aprendizagem (Freitas, 1999; 2003).

Pari passu à informação, importante ressaltar que, não se trata de desresponsabilizar o educador em sua mediação ou condução do processo educativo, mas, revelar as condições de compreender de forma crítica e reflexiva a sua própria *práxis* na ação didático-pedagógica, bem como despertar para a complexidade das teorias e métodos que orientam o desenvolvimento do trabalho docente, e, se posicionar como agente participativo na construção e desenvolvimento de um projeto de nação que assumo o protagonismo/lugar do/no e com o campo.

Essa configuração está presente também nas Metas 8 e 16 da Lei 13.004/2014, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), e que, apesar de estar ainda no campo do diagnóstico, é um plano que expressa a garantia de que todos os profissionais da educação básica prossigam seus estudos de formação de modo contínuo na área de atuação nas redes ou sistemas de ensino em suas demandas e necessidades. E acrescenta, como estratégias específicas para a formação dos profissionais da educação, cabendo o direcionamento também à Educação do Campo a:

16.1 - propor em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentando a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e;

16.2 - consolidar a política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas tendo em vista ao atendimento dos objetivos como condição necessária a todos os profissionais da educação que atuam ou venham a atuar em escolas do campo (Brasil, 2015).

Cabe ressaltar, nesse espaço, que os profissionais da educação que atuam nas escolas do campo, sem formação específica em Educação do Campo, deverão, necessariamente, participar de cursos de capacitação e aperfeiçoamento, ou mesmo de outras ações de formação continuada em conformidade com os princípios definidos na Política de Educação Básica do Campo.

Para além disso, o Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015¹⁶, indica que:

¹⁶ Esse Parecer resultou na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. No entanto, em 2019 no governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, o documento foi revogado pela Resolução CNE/CP nº 02/2019, que dispõe das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – BNC/Formação” (Brasil, 2019).

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015, p. 340).

Esse conceito fora constituído pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020,

A formação continuada de professores da educação básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para constituição de competências, visando o complexo desempenho de sua prática social e da qualidade para o trabalho (Brasil, 2020, p. 13).

A formação continuada apresentada na Resolução de CNE/CP nº 2/2015, é vista como um processo de construção de modo coletivo, integrada com as atividades extensionistas da universidade e como finalidade de aperfeiçoamento da prática educativa, o exercício da ética e da política educacional. Ao passo que a Resolução CNE/CP nº 1/2020¹⁷ dispõe de diretrizes curriculares para a formação continuada de professores atuantes nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, sua finalidade centra-se na profissionalização docente com orientação da aprendizagem baseada na competência para desempenho de ações desenvolvidas no cotidiano escolar, vislumbrando a qualidade do trabalho educativo.

¹⁷ A Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020).

Sob a ótica dos especialistas em Educação do Campo, a formação do professor tem mais proximidade com a Resolução de CNE/CP nº 2/2015, cuja referência entre os saberes e valores construídos são alicerçados e protagonizados no universo acadêmico e no cotidiano da prática educativa. Na concepção de Santos e Souza (2015, p. 8), é

[...] compreendida como um conjunto de saberes, vivências, experiências, além de conhecimentos adquiridos pelos educadores durante o seu processo de profissionalização, recebido tanto pela academia no momento da habilitação profissional, como também no cotidiano da sua prática educativa.

O fato é, conforme a sinalização de Silva (2022), baseada nas palavras de Freire (1996), que a formação continuada vem sendo explorada como uma oportunidade de sanar as lacunas da formação inicial, situação que “coloca em risco a identidade da formação continuada como parte do processo de desenvolvimento profissional docente e como direito de quem exerce a profissão como ser humano inacabado” (p. 83). A autora ainda acrescenta que em um processo social de busca há sempre algo novo a aprender, fazer, a pensar e construir dentro do movimento dialético com a história, a literatura e a comunidade humana. Ou seja, a formação inicial como primeiro passo para construção da identidade docente que se complementa com a formação continuada, e que acontece nos ambientes e espaços educativos, nas universidades, institutos e nos movimentos sociais.

De todo modo, entre reformas ou contrarreformas ocorridas, a educação é um campo de disputa e de poder da classe hegemônica, e no bojo dessas políticas, a formação continuada do professor do campo é parte dessa disputa. Nessa seara conflitante, a parte dominante insiste em transformar a educação em mercadoria, balizado pelo Estado junto aos agentes internacionais que orientam e direcionam as políticas educacionais com documentos de bases e diretrizes, associados a princípios com metas quase que inatingíveis para um País brutalmente desigual, diverso e perverso, que nega as oportunidades aos seus cidadãos.

Diante dessa situação conflitante, Eça e Nunes (2021) nos colocam ao pensamento acerca do problema estrutural existente em nosso país que muitas vezes nos impede de buscar novas alternativas que levem a tomadas de decisões, exigindo de todos, posicionamentos filosóficos, políticos, pedagógicos e éticos.

Em se tratando da Educação do Campo, não se pode olvidar que através dos movimentos sociais e sindicais de luta e resistência, em prol de uma educação mais justa, igualitária e para todos, conseguimos alcançar algumas conquistas de maneira exitosas na legislação, a exemplo das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo com o propósito de implementar uma política de educação para os povos do campo, instituída nacionalmente por meio da Resolução CNE/CEB nº 01 de 3 de abril de 2002.

Esse mecanismo de Lei ganhou mais reforços na Resolução CNE/CEB nº 02 de abril de 2008, a qual traz a definição do conceito de “Educação do Campo” contemplando normas e princípios para que fosse possível o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à essa população. No teor dessa mesma resolução, destaca-se também a responsabilização dos entes federados, que deverão estabelecer o regime colaborativo para realização do planejamento e execução, garantindo acesso, permanência e o sucesso das escolas do campo com qualidade social em todas as etapas da educação básica.

Art. 11 O reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, **especialmente os Municípios**, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais (Brasil, 2008). **[grifo nosso]**.

De modo equivalente, com já anunciando anteriormente, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, trouxe embasamentos

com um conjunto de procedimentos que objetivam atender a população campestre nas mais variadas formas de produção da vida e trabalho na terra, na água e na floresta, produzindo condições materiais de existência a partir das atividades e desenvolvimento no meio rural, conforme aponta o primeiro artigo:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (Brasil, 2010).

De todo modo, ao submeter o processo de mudança de consciência da necessidade de se distanciar do paradigma de Educação Rural, sob visão urbanista existente até hoje, o campo deve se constituir com uma identidade própria, vinculada às questões que envolvem realidade e temporalidade, aliadas aos princípios de liberdade, autonomia e participação. Nesse sentido, o Decreto nº 7.352 de 2010, vem fortalecendo a Política de Educação do Campo com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, estruturado no âmbito do Ministério da Educação, com programas referentes à formação dos professores do campo.

Desse contexto pode-se assegurar também uma outra conquista que foi o Pronacampo, instituído pela Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013, com intuito de disponibilizar apoio técnico e financeiro aos entes federados, visando ampliar o acesso e qualificar a Educação Básica e Superior para as populações do campo, e, dentre outras ações, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo em 2012, e o Programa Escola da Terra, caracterizado pela promoção da formação continuada de professores para atendimento das necessidades específicas de funcionamento de escolas do campo ou que estão localizadas nas comunidades quilombolas.

Desse conjunto de mecanismos, todas essas ações e implementações refletiram bastante na Educação do Campo dos municípios, essencialmente,

em suas redes ou sistemas de ensino, principalmente com relação às formações continuadas e específicas dos educadores que atuam nessa modalidade de ensino, em que boa parcela dessas políticas públicas educacionais tiveram apoio financeiro pelas ações de planejamento, financiamento e monitoramento do Plano de Ações Articuladas – PAR, vinculado ao Ministério da Educação – MEC.

Portanto, em se tratando da Educação do Campo, a concepção de formação de educadores, mesmo sendo um projeto de disputa antagônica, não pode ser descolada do projeto histórico da classe trabalhadora, é um compromisso sócio-político que exige tempo, espaços educativos de promoção do trabalho coletivo. De acordo com Santos (2013), entende-se por trabalho coletivo, aquele que é realizado por diversas pessoas com um propósito ou objetivo comum ao grupo e, nesse sentido, as decisões só são coletivas, quando possibilitam a participação da coletividade na formulação e elaboração de propostas, e também na tomada de decisão, seja em um partido, movimento social, unidade escolar ou em qualquer agrupamento.

Daí a importância de se trazer elementos para esse embate com concepção não somente de educação, mas, de ser humano que supere a lógica de organização da sociedade capitalista dividida em classes. Para isso, precisamos enfrentar, apresentando uma sólida formação teórica-metodológica e interdisciplinar, aliada às ciências humanas e sociais, preservando o patrimônio pedagógico acumulado teoricamente, às experiências e vivências, ou seja, o ideário territorial camponês.

O Gepemdecc e o desdobramento das ações no Programa Formacampo

Saindo da esfera nacional para os Estados, destacamos que no estado da Bahia, desde 2012, o Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade – Gepemdecc com registro no Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, vinculado inicialmente pela Universidade Estadual de Santa Cruz

– UESC em seguida transferida para Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, tem realizado estudos em diversos municípios baianos voltados para o impacto das políticas e programas educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR)¹⁸ em escolas do/no campo.

O objetivo dessas pesquisas no âmbito do PAR é de mapear as ações implementadas baseadas nos indicadores definidos *a priori*, partindo do diagnóstico e do planejamento local envolvendo as 04 (quatro) dimensões: a Gestão Educacional; Formação de Professores e dos Profissionais de Serviços e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação; e Infraestrutura física e Recursos Pedagógicos (Brasil, 2007). Entre outros objetivos propostos destacam-se o diálogo entre os entes federativos para superação da fragmentação das políticas educacionais e a constituição do regime de colaboração entre governo federal e os municípios por meio de assistência técnica e de suporte financeiro da União (Santos, 2023).

Dentre as investigações realizadas pelo coletivo do Grupo Gepemdecc/CNPq/UESB¹⁹ destacamos o projeto de pesquisa intitulado “As políticas educacionais do PAR em escolas do campo na Bahia (2015-2018)”, realizado pela autora deste trabalho, a Profa. Dra. Arlete

¹⁸ O Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino.

¹⁹ O Grupo de estudos e pesquisas denominado GEPEMDECC coordenou três projetos de pesquisa, sendo que dois deles já foram executados e em parte finalizado e um projeto continua em andamento:

1º Projeto Concluído: Políticas públicas educacionais do PAR em municípios da Bahia – submetido ao Comitê de Ética da UESC/BA e aprovado com o Número do Parecer: 4.130.396; CAAE nº 3 3864620.6.0000.0055. Realizado no período de 2016 a 2018.

2º Projeto Executado: Políticas educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: desafios e perspectivas – submetido ao Comitê de Ética da UESB/BA e aprovado com o Número do Parecer: 3.589.766 e CAAE nº 20028619.8.0000.0055. Período de realização: 2019 a 2023 (em andamento com várias ações realizadas). O Relatório dos dados pode ser consultado na página do PPGED/UESB: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2022/02/Relat%C3%B3rio-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo2.pdf>

3º Projeto em Andamento: Os impactos da utilização das tecnologias educacionais por meio do ensino remoto nas atividades escolares nos municípios localizados no estado da Bahia no contexto da pandemia de COVID-19, aprovado pelo Comitê de Ética da UESB. Número do Parecer: 4.130.396 e CAAE nº 33864620.6.0000.0055. Os resultados foram publicados na página do PPGED/UESB e podem ser consultados em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2021/08/Relat%C3%B3rio-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Contexto-da-Pandemia.pdf>

Ramos dos Santos dentro do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz – PPGE/UESC, que cujos resultados evidenciaram a necessidade de formação para docentes que atuam nas escolas do campo, em vista que, em âmbito nacional mais de 50% dos professores das localidades rurais ainda não possui em sua formação inicial a graduação, especificamente as licenciaturas, e mais de 80% não fazem formação continuada na perspectiva da Educação do Campo das esdes municipais e estaduais. E com isso, dando origem ao Programa de Formação de Educadores do Campo – Formacampo/UESB, estruturado desde 2021 em meio ao uma situação pandêmica no Brasil e no mundo, ocasionado pelo Coronavírus denominado de COVID 19 ou SARS-CoV-2, doença iniciada no mês de dezembro de 2019, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas até quadros graves.

As pesquisas que já apontavam no âmbito do PAR, a grande lacuna existente pela falta de uma política de formação para professores das escolas do campo, com a intempestiva crise sanitária e de saúde pública provocada pela Covid-19, essa situação se agrava ainda mais, em vista que os educadores em suas redes de ensino, obrigatoriamente, tiveram que se reinventar em suas *práxis* educativas se apropriando de ferramentas e instrumentos pedagógicos, até então não perspectivados para aquele momento, ou mesmo, pelo agravamento da falta de manuseio e de nunca terem visto ou praticados ao longo da sua jornada na carreira profissional

Registram-se que a partir desta situação emergencial, foram criadas estratégias didáticas pedagógicas para minimizar os impactos provocadas pelas medidas de isolamento no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento na tentativa de manter os vínculos intelectuais e emocionais dos estudantes, uma vez que pela medida obrigatória do fechamento das unidades de ensino, esses espaços educativos ou espaço físico das escolas esvaziaram.

Em 2020, segundo os autores Santos e Nunes (2020), antes da pandemia da Covid-19, apenas 34% das escolas do campo tinham acesso à internet, o que gerou maiores dificuldades e desigualdades educacionais no contexto da pandemia. Nesse sentido, nos referimos aos artefatos

tecnológicos, que ora se apresenta como aula remota, às vezes online, híbrida ou comumente chamado de ensino remoto, discussão essa que perdura até a atualidade. Para além disso, professores, estudantes e seus familiares se veem diante de uma realidade sem precedentes de incerteza do futuro, mergulhados pela dor da perda instantânea de parentes e amigos devido à doença. Essa situação não é muito diferente, ou talvez, até mais agravante quando se tratando das realidades vivenciadas pelas populações e comunidades do campo.

No entanto, apesar de todos os desafios e implicações encontradas pelos profissionais que atuam na educação que sinalizaram dificuldades em manusear as ferramentas tecnológicas digitais na área urbana e expressivamente nas localidades do campo, aliada a ausência de uma formação específica para essa finalidade, mesmo assim, o ensino remoto/online/híbrido acabou acontecendo de forma tardia, em meados de março de 2021, nas escolas públicas no Estado da Bahia. Através do decreto nº. 20.585, de 08.07.2021, o governo do Estado da Bahia estabeleceu que as aulas da rede pública deveriam retornar, de forma semipresencial (ensino híbrido)²⁰, e com isso, no dia 26 de julho de 2021, inicia a alocação dos estudantes entre as formas presencial e remota como alternativa de evitar a aglomeração, com turmas divididas em sessões, para que os estudantes comparecessem de maneira alternada.

Diante de todo contexto pandêmico de crise política, social, sanitária e de saúde pública, em relação ao âmbito da educação, as pesquisas demonstram que as unidades escolares situadas no campo dos municípios da Bahia possuem exacerbadas desigualdades educacionais, embora os profissionais da educação nunca deixaram de empenhar seus esforços para que estivessem trabalhando com o propósito de garantir aos estudantes o acesso ao ensino-aprendizagem e na realização das atividades escolares durante e até o cessar da pandemia da Covid-19.

²⁰ Há tempos realizado por muitas instituições educacionais, especialmente universidades, o ensino híbrido acontece quando se mescla períodos online com períodos presenciais na educação. Para a sua realização é necessário que, além da estrutura para a educação presencial, sejam estabelecidas condições, em nível de gestão e de ensino e aprendizagem, de disponibilização de recursos materiais, como equipamentos e acesso à rede, tanto para as instituições como para os estudantes. Disponível em . <https://www2.ufjf.br/noticias/2021/04/30/ensino-hib>. Acesso em 01.03.2022.

Não podemos olvidar que a situação pandêmica provocou entre as escolas públicas uma mudança abrupta de adaptação ao novo e improvisado sistema de ensino, num tempo recorde, obrigando os docentes a assimilarem novos procedimentos, através de treinamentos aligeirados via *online*, ou sugestão de tutoriais que, para a maioria dos professores não acostumados com a tecnologia digital, pois, era quase que impossível de assimilar.

Diante desse contexto conflitante, como compreender e empreender esse novo modelo digital de ensino remoto? Seria então, o novo normal ou uma nova modalidade de ensino? O Ensino Remoto é uma modalidade de ensino que “pressupõe distanciamento geográfico e o uso da internet e exige um tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial) e um tempo assíncrono, quando o aluno tem autonomia para fazer suas atividades sem a presença dos professores, com ou sem a utilização das tecnologias” (Behar, 2020). Por estas questões, razões das quais compreendemos com um certo período que a atividade remota até atualidade, não é considerada uma modalidade de ensino. Tendo em vista que foi idealizada como um espaço de solução provisória e temporária podendo ser síncrona, onde acontece em tempo real e com participação dos envolvidos e da outra forma que denominamos de atividade assíncrona, aquela em que não é necessário que os participantes estejam conectados.

Durante a pandemia da Covid-19, o grupo de pesquisas Gepemdecc, realizou 02 (dois) estudos por meio de aplicação de questionários no formulário do *Google forms* em diversos municípios baianos. Dado as informações do primeiro questionário que obteve um total de 756 respostas e identificou algumas estratégias educacionais que foram utilizadas pelos docentes durante a pandemia, uma delas apontam com relação a insegurança quanto às políticas e práticas pedagógicas diante da publicação de dezenas de documentos oficiais instruindo a realização do ensino remoto.

O segundo questionário aplicado, tendenciado apenas para professores do campo de 07 (sete) Territórios de Identidade (TI) da Bahia,

compreendido entre os 140 municípios, e assim, obteve 6.933 respostas nessa mesma direção apresentada pelos participantes do questionário anterior. Importante destacar que ambos os estudos possuem relatórios publicados na página do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGED/UESB²¹, além de diversos artigos publicados em periódicos, livros, capítulos de livro e anais de eventos nacionais e internacionais.

O fato é que todos esses dados e informações trazidas pelas pesquisas realizadas pelo coletivo do Grupo Gepemdec, inquietou motivando a criação de um programa que atendessem as especificidades do campo com as demandas de formação para os profissionais da área nas respectivas unidades de ensino dos municípios dos Territórios de Identidade Baianos.

Sendo assim, Programa Formacampo entrelaçado ao atual projeto de pesquisa da autora junto à UESB, tem como objetivo analisar as políticas educacionais e práticas pedagógicas para os sujeitos do campo nas redes municipais dos Territórios de Identidade (TI) da Bahia, no contexto pandêmico e pós-pandêmico. Para o desenvolvimento dessa ação, foi necessário além de procedimentos teóricos-metodológicos, a atuação de uma equipe de trabalho de profissionais com formação específicas em diferentes áreas do conhecimento, visto que a formação indicada neste Programa demanda de produção de conhecimentos e saberes que regem a educação básica em cada território de identidade.

Como já mencionado anteriormente, ao estabelecermos a conexão do direito à educação como princípio constitucional, temos como obrigação também de expandir esse direito a outras dimensões já prevista pelo PAR, que é de qualificar a formação de educadores favorecendo a continuidade das ações educacionais, e, assim, constituindo elemento importante da promoção de uma política pública municipal.

Nessa direção, pensando em uma política de formação de educadores, onde a educação e formação são elementos considerados

²¹ O Relatório dos dados pode ser consultado na página do PPGED/UESB: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2022/02/Relat%C3%B3rio-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo2.pdf>

intrínsecos e correlacionados propicia o desdobramento da ação de estruturação do Programa de Formação de Educadores do Campo, - o Formacampo atendendo a diversos territórios de identidade na Bahia, compreendendo as influências que os documentos oficiais a nível nacional trazem para o bojo das discussões para as implementações e sugestões de dois produtos importantes para os sistemas de ensino junto às respectivas redes municipais.

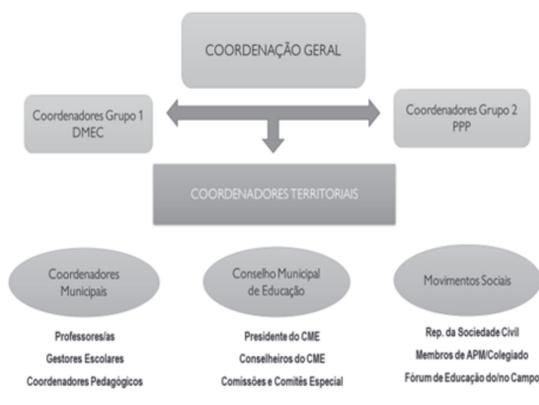
Constituído por diferentes ações extensionistas, o Programa intitulado de Formação de Educadores do Campo – Formacampo, faz uma conexão ligadas às políticas educacionais junto às parcerias com instituições superiores, dentro de uma ação de promoção de ensino, pesquisa e extensão, objetivando a realização de atividades síncronas e assíncronas, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa Gepemdecc no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGEd/UESB.

O intuito do referido programa é de promover a formação continuada para os professores que atuam na educação básica, em especial, nas unidades escolares do campo e das escolas da cidade que recebem estudantes residentes no campo e de formação específica para os gestores escolares, conselheiros de educação e membros dos movimentos sociais e sindicais nos diversos municípios que pertencem aos Territórios de Identidade Baianos.

Os procedimentos utilizados para a realização do trabalho no respectivo programa é de natureza qualitativa, bibliográfica, eletrônica, documental e, por meio da pesquisa participante, perspectivando uma maior abertura para os diálogos, respeitando espaços e tempos formativos, além de reuniões, encontros, oficinas, minicursos, frentes de trabalhos, seminários e fóruns de discussão com o público alvo compreendido por gestores escolares, coordenadores municipais e pedagógicos, conselheiros municipais de educação e representantes dos movimentos sociais, com finalidade de mediar, estudar, pesquisar e trazer elementos para as demandas de formação específicas para os educadores do campo, e, posteriormente, planejar as atividades com base no que foi diagnosticado.

Para melhor ilustração, a imagem da estrutura organizacional que nos revela a forma de como está organizado o programa nos territórios de identidade.

Imagem 1 – Estrutura Organizacional do Programa Formacampo



Fonte: Elaborada pelos próprios autores (2023).

Como podemos observar o programa no âmbito dos territórios de identidade tem em sua pretensão o envolvimento de coordenadores municipais do Formacampo (professores, gestores escolares e coordenadores pedagógicos), dos conselhos municipais de educação (presidentes, conselheiros/segmento, representante dos comitês e comissões especiais) e dos movimentos sociais e sindicais (representantes da sociedade civil, membros de associações comunitárias e integrantes do fórum da educação do/no campo). Ou seja, a integração de cursistas nas ações e atividades realizadas pelas plataformas, TV e Canais *Youtube*, com participação de membros do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade – GEPEMDECC e apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. Para realização das atividades conta também com a mediação e acompanhamento dos Coordenadores Territoriais junto aos Coordenadores Municipais que são considerados os multiplicadores

em suas redes/sistemas de ensino, às quais oportunizam aos cursistas a ampliação dos conhecimentos acerca das temáticas sobre a Educação do/no Campo.

Adesão dos territórios e os produtos ofertados pelo Formacampo (PPP e DMEC).

As adesões ao referido programa de formação para educadores do campo, são realizadas por meio da assinatura de um termo de responsabilidade entre os proponentes, cujo “Termo de Adesão” sob cláusulas, são encaminhadas aos municípios dos territórios para apreciação, o qual Secretarias Municipais de Educação junto aos sistemas ou redes de ensino, preferencialmente, das unidades escolares do campo se articulam para promoverem a participação de todos os inscritos.

Para isso, os cursistas recebem como proposta um programa de formação continuada e específica como forma de incentivo a elaboração de dois produtos fundamentais para ação e execução nas suas escolas e comunidades, sendo eles: um instrumental direcionada aos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do campo, e outro, um mecanismo de lei que são as Diretrizes da Educação do Campo, ambas apresentadas como sugestões para implementação, mas que são considerados importantes para o desenvolvimento educacional e para constituição da identidade escolar.

No que se refere ao Projeto Político Pedagógico das escolas do Campo, a concepção trata-se de uma ação com perspectiva crítica-reflexiva, fundamentada no materialismo-dialético que parte inicialmente de algumas indagações consideradas importantes como ponto de partida: Qual a importância do PPP para a educação básica no campo à luz da gestão democrática? O que é a educação do e no campo? Quais são seus principais fundamentos? É possível, por meio do PPP, materializar a concepção de educação que tenha como referência o projeto histórico educacional de formação coerente com a prática pedagógica transformadora? A partir desses questionamentos apontados no relatório técnico (Santos, 2021), foi organizada a formação com base na construção

de todo o material pedagógico. Além das atividades assíncronas e síncronas, existem também no âmbito do programa, encontros de forma presenciais em alguns municípios para estudos e acompanhamento da reformulação desse documento, - o PPP.

Nessa perspectiva, conforme afirma Eça e Coelho (2021), o Projeto Político Pedagógico passa a ser o referencial de quaisquer Instituição de ensino no que diz respeito à construção de sua própria identidade e no fortalecimento das ações pedagógicas mediante as necessidades de cada unidade escolar. Por isso, gestores, coordenadores e os órgãos colegiados devem agir de maneira democrática na elaboração desse projeto, integrando a comunidade escolar e local aos espaços educativos (Eça; Coelho, 2021).

Com relação ao instrumento de fortalecimento a identidade do campo, o Projeto Político Pedagógico-PPP, destacam-se para a reformulação, 10 (dez) Territórios de Identidade, sendo eles: Bacia do Jacuípe; Bacia do Paramirim; Baixo Sul; Chapada Diamantina; Costa do Descobrimento; Extremo Sul; Irecê; Piemonte do Paraguaçu; Portal do Sertão; Recôncavo, totalizando 3.675 cursistas inscritos, conforme disposto na figura do quadro 1

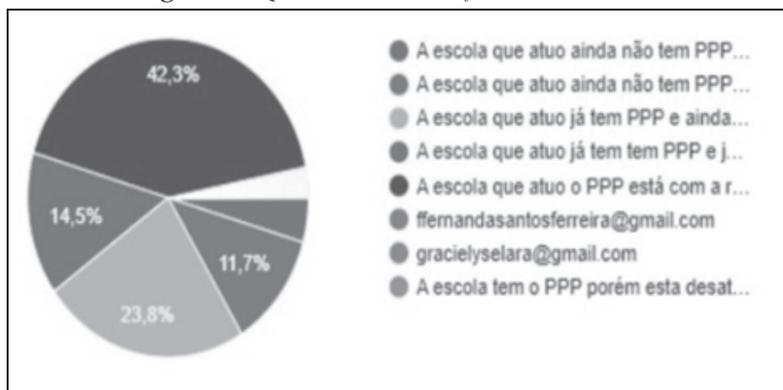
Figura do Quadro 1 - Territórios de Identidade, Adesão dos Municípios e Cursistas inscritos - 2022

TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE DA BAHIA - GRUPO 2 (ADESÃO EM 2022)									
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP									
TERRITÓRIOS	ADESÃO DE MUNICÍPIOS	MUNICÍPIO CONTINUA NO PROGRAMA?	CURSISTAS QUE CONTINUAM NO PROGRAMA	ESCOLAS INSCRITAS	CURSISTAS INSCRITOS	ELABORAÇÃO DO PPP	REELABORAÇÃO DO PPP	DEVOLUTIVAS ATIVIDADES	NÃO INICIOU (PPP)
Bacia do Jacuípe	11	08	-	109	406	07	01	311	-
Bacia do Paramirim	06	06	-	78	641	02	03	546	-
Baixo Sul	07	07	391	264	588	20	07	1.224	01
Chapada Diamantina	09	09	218	69	435	68	-	449	-
Costa do Descobrimento	06	06	-	69	214	05	05	460	-
Extremo Sul	13	13	-	71	289	05	-	180	-
Irecê	09	08	-	117	-	09	-	-	-
Piemonte do Paraguaçu	05	05	123	55	215	02	03	55	-
Portal do Sertão	07	07	78	39	121	05	-	-	-
Recôncavo	15	15	345	205	766	13	152	-	02
Total	88	84	1.055	1.076	3.675	136	171	3.325	3

Fonte: Relatório Técnico do Programa Formacampo (Santos, 2022).

Dadas as informações que foram obtidas e extraídas da síntese do relatório técnico, a imagem abaixo, nos apresenta um panorama do Formacampo do ano de 2021, de como que esse instrumento (documento) estaria sendo reestruturado ou não nos municípios que fizeram adesão e que foram contemplados com a formação continuada e específica no âmbito do Formacampo.

Imagem 2 – Quanto à reformulação do PPP da escola



42,8%	- A escola que atua o PPP está com a reformulação em andamento esse ano de 2021;
11,3%	- A escola que atua ainda não tem PPP e já está programada a construção;
23,2%	- A escola que atua já tem PPP e ainda não foi reformulado;
14,9%	- A escola que atua já tem PPP e já foi reformulado esse ano de 2021;
4,5%	- A escola que atua ainda não tem PPP e não está programada a construção.

Fonte: Relatório Técnico Programa de Formação de Educadores do Campo – FORMACAMPO (2022).

De acordo o relatório técnico do PPP publicado no site do Formacampo²², dentre os municípios baianos contemplados para reformulação do Projeto Político Pedagógico atendidos pelo programa no ano de 2021, destacam-se que 42,8% das escolas estão em andamento

²² Relatório Técnico do Programa de Formação de Educadores do Campo – FORMACAMPO: educação do campo. Coord. Arlete Ramos dos Santos. Gepemdec - PPGEd/UESB- Vitória da Conquista, 2022. 36p. Disponível em: http://www2.uesb.br/gepemdec/?page_id=303 Acesso em: 07/10/2023.

com o documento do PPP e 23,2% das escolas o documento não foi reformulado. No entanto, 14,9% das escolas estão programando a reformulação para o ano seguinte e, 11,3% das escolas já estão se articulando e programando a construção com os seus integrantes e somente 4,5% não existe programação.

Com relação a implementação do segundo produto do Formacampo que é o mecanismo de lei que são as Diretrizes Municipais da Educação do Campo-DMEC, o Relatório Técnico também publicado no site oficial do Formacampo²³, indicam que dentre os territórios baianos contemplados para orientação à construção ou (re) elaboração das respectivas diretrizes da educação do campo, atendidos pelo Formacampo em 2022, que fora denominado de Grupo 1, destacam-se 07 (sete) Territórios de Identidade, sendo: o Sudoeste Baiano; o Vale do Jequiriçá; Velho Chico; Médio Sudoeste; Médio Rio de Contas; Litoral Sul e Sertão Produtivo, distribuída entre os diversos municípios baseada no espaço geográfico e sua localização, conforme disposto no quadro 2:

²³Relatório Técnico do Formacampo - Grupo 1 Diretrizes Municipais da Educação do Campo - DMEC/Coord. Antoniclebio Cavalcante Eça, Julia Maria da Silva Oliveira, Vilma Aurea Rodrigues. - Vitória da Conquista, 2022. p.47. Disponível em: http://www2.uesb.br/gepemdecc/?page_id=303 Acesso em: 07/10/2023.

Quadro 2 – Territórios de Identidade, Adesão dos Municípios e Cursistas inscritos

TERRITÓRIO IDENTIDADE	TERMO DE ADESÃO MUNICÍPIOS	QUANTIDADE DE MUNICÍPIOS	QUANTIDADE DE CURSISTAS			
			Coordenador Municipal	Conselho Municipal	Membros Comitês	Total Inscritos
Sudoeste Baiano	Araçatú, Belo Campo, Caetanos, Cândido Sales, Cordeiros, Encruzilhada, Jacaraci, Licínio de Almeida, Porções, Trernedal	10	10	06	04	20
Vale do Jeiquiriçá	Cravolândia, Irajuba, Itaquara, Jaguara, Jequiriçá, Lage, Lajedo do Tabocal, Maracás, Munúpe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas, Ubaitá	14	14	11	04	29
Velho Chico	Bom Jesus da Lapa, Ibotirama, Igaporã, Paratinga, Serra do Ramalho, Sítio do Mato	06	06	01	04	11
Médio Sudoeste	Firmino Alves, Iguaí, Itambé, Itapetinga, Itarantim	05	05	02	02	09
Litoral Sul	Barro Preto, Canavieiras, Ilhéus, Itabuna, Santa Luzia, São José da Vitória, Una	07	07	08	04	19
Médio Rio de Contas	Aiquara, Apuarema, Barra do Rocha, Boa Nova, Gongogi, Ibrataia, Ipiatã, Jequié, Manoel Vitorino, Nova Ibiá	10	11	11	04	26
Sertão Produtivo	Guanambi, Iuiú, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindatã, Sebastião Laranjeiras, Sítio do Mato	07	07	03	04	14
TOTAL DE TERRITÓRIOS	TOTAL DE TERMO DE ADESÃO	TOTAL DE MUNICÍPIOS	TOTAL DE PARTICIPANTES CURSISTAS			
07	59	59	60	42	26	128

Fonte: Relatório Técnico do Programa Formacampo (Eça, Rodrigues; Santos, 2022).

O quadro 2 apresentado acima demonstra de forma exitosa a participação dos integrantes nas ações do programa que dentre os 07 (sete) territórios de identidade, 59 (cinquenta e nove) municípios firmaram compromisso através da assinatura do Termo de Adesão, indicando um coordenador municipal ligado à Educação do Campo com propósito de incentivar junto aos educadores que atuam nas escolas do campo a se inscrever na formação continuada e específica totalizando 60 (sessenta) coordenadores municipais inscritos, considerados como cursistas.

Conforme assevera Eça, Rodrigues e Santos (2022) toda ação para projeção necessita de um planejamento que deve iniciar-se a partir de uma ideia, e isso só é possível porque o ser humano é dotado de ideias e imaginação que pode se transformar em algo bastante significativo e valioso do ponto de vista do conhecimento a depender do propósito que se estabelece.

Nessa mesma toada, o programa Formacampo, no intuito de facilitar a organização dos eixos com as temáticas, estruturou um planejamento em formato de uma agenda de encontros formativos e oficinas objetivando orientar à construção das Diretrizes Municipais da Educação do Campo e elaboração da Resolução junto ao CME, destacando os passos para a elaboração, sua dinâmica e estruturação do documento das DMEC nos municípios, baseada no cronograma de atividades, conforme demonstrada no quadro 3.

Quadro 3 – Agenda de Encontros/Oficinas Formativas das DMEC – 2022.

(continua)

MÊS/2022	DATA/ HORÁRIO	ATIVIDADE A SER DESENVOLVIDA	FORMADOR/ MEDIADOR
AGOSTO	18/08 às 19 h (quinta-feira)	Pontos Estratégicos (sugerida) para construção do documento nos municípios. Levantamento dos dispositivos legais a nível nacional e local.	Antony Júlia Vima
	31/08 às 19 h (quarta-feira)	1. A EDUCAÇÃO BÁSICA DO/NO CAMPO 1.1 Fundamentação Legal 1.2 Princípios da Educação do Campo 1.3 Contexto da Educação do Campo no Município de _____ - Bahia 1.4 Relação escola x comunidade: as especificidades dos sujeitos	

(continua)

MÊS/2022	DATA/ HORÁRIO	ATIVIDADE A SER DESENVOLVIDA	FORMADOR/ MEDIADOR
SETEMBRO	09/09 às 19 h (sexta-feira)	2. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR 2.1 Gestão educacional 2.2 Formação continuada 2.3 O processo de avaliação 2.4 Projeto Político Pedagógico	Antony Júlia Vima
	28/09 às 19 h (quarta-feira)	3. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO 3.1 Currículo: concepção 3.2 As classes multianos, multietapas ou multisseriadas 3.3 Estrutura Curricular da Escola 3.3.1 Trabalho 3.3.2 Sustentabilidade 3.3.3 Educação Ambiental 3.3.4 Agroecologia 3.3.5 Cultura 3.3.6 Juventudes 3.3.7 Movimentos Sociais 3.3.8 Sexualidade	
OUTUBRO	07/10 às 19 h (sexta-feira)	4. EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE 4.1 Direitos humanos: o exercício da cidadania 4.2 Relações Étnico-raciais 4.3 Povos indígenas e quilombolas	Antony Júlia Vima
	21/10 às 19 h (sexta-feira)	5. RECURSOS FINANCEIROS E O FINANCIAMENTO PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO 5.1 Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) 5.2.1 Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) 5.2.2 Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) 5.2.3 Programa Nacional do Transporte Escolar (PNATE) 5.2.4 Caminho da Escola 5.2.5 Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) 5.2.6 Programa de Inovação Educação Conectada (E-Conectada) 5.2.7 Outros programas que o Município aderiu 5.2 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	

(conclusão)

MÊS/2022	DATA/ HORÁRIO	ATIVIDADE A SER DESENVOLVIDA		FORMADOR/ MEDIADOR
NOVEMBRO	<p>Apresentação do documento ao Fórum e verificar a possibilidade de inclusão de outros pontos.</p> <p>1 – Adequação das DMEC conforme as sugestões apresentadas pelo Fórum, se for o caso. 2 – Encaminhamento do documento ao Presidente do CME. 3 – Ajustar para as normas de Parecer e Resolução. 4 – Publicação das DMEC em Parecer e Resolução do CME. 5 – Sugestão de um caderno com as orientações da DMEC para circular nas escolas, sociedade civil. 6 – Seminário Municipal da Educação do Campo para apresentação do documento à sociedade civil.</p>			
DEZEMBRO	<p>Dias 12 e 13/12/2022</p> <p>Local do Evento: Bom Jesus da Lapa-Bahia</p>	<p>Encerramento das Atividades do Formacampo - 2022.</p> <p>Grupos 1, 2 e 3</p>	<p>Seminário dos trabalhos realizados pelos Territórios de Identidade da Bahia</p>	<p>Coordenação Geral</p> <p>Coordenadores Territoriais</p>

Fonte: Relatório Técnico do Programa Formacampo (Eça; Rodrigues; Santos, 2022).

Analisando o quadro acima e de acordo com as informações, o relatório aponta que a ideia central da agenda de encontros é trazer para discussões, eixos estruturantes apresentados em forma de capítulos com temáticas necessárias para orientar a construção e (re)elaboração do documento das Diretrizes da Educação do Campo – DMEC. Uma vez que, para isso, requer a contínua formação dos educadores do/no/com o campo, pressupondo a melhoria das práticas pedagógicas nas escolas, com ações educativas voltadas para atender as especificidades do campo com qualidade social da educação. E isso, somente é possível com a efetiva participação democrática da comunidade escolar na tomada de decisões, com instrumentos e mecanismos que fundamentam o diálogo com os atores internos e externos à escola para definição de um projeto de educação como direito e um projeto de sociedade que almejam construir.

Ademais, a agenda de encontros para formações do programa Formacampo, além de ser considerada uma ferramenta para organizar e

sistematizar dados e informações, pode direcionar para uma avaliação das atividades profissionais dos educadores do campo, que está diretamente relacionada ao alcance de propósitos individuais e coletivos que desejamos atingir. Com isso, atingindo seus objetivos, ampliando os conhecimentos teóricos e metodológicos dos educadores e profissionais da educação que atuam na modalidade de ensino do campo, transformando em realidades possíveis através de seus resultados.

Contudo, asseguramos que essas etapas de construção de conhecimento através dessas formações é uma decisão política que passa pelo cumprimento previsto na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, que aponta o direito à educação como princípio e a formação como ampliação desse direito adquirido, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, sua emancipação e qualificação para o universo do trabalho.

Nesse sentido, quando colocamos em foco a formação de professores ou educadores que atuam nas escolas do campo, conforme aduzem Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 90), exigir-se-á esforços de muitas mãos, tendo em vista, as suas múltiplas determinações a qual requererá de uma leitura interdisciplinar, evidenciando assim, a necessidade de professores qualificados.

Evidentemente, para além desses relatórios técnicos publicados, vimos nos relatos de experiências e nos encontros presenciais que o programa tomou uma dimensão gigantesca com relação aos municípios dos territórios baianos, pois está explícito que tem realizado atividades não de modo prescritivo ou centralizado, mas sim, um trabalho coletivo, pensada e executada por muitas mãos. E, refletindo sobre isso, articular os espaços, tempo e ação entre professor, escola, o campo e a sociedade vinculado aos meios de produção de vida e trabalho, além de ser um paradigma, exige-se esforços empenhados e materializados por meio dos movimentos de lutas pela terra e pelos direitos da educação e formação, empreendida pela população do campo.

Considerações Finais

Consideramos que há desafios concretos na materialização dos direitos à educação pública, gratuita e de qualidade, principalmente no contexto da Educação do Campo que se apresenta em três planos: 1. No contexto concreto da defesa da terra e realização da Reforma Agrária; 2. Na luta permanente pela constitucionalização e justiciabilidade de direitos de caráter universal, e que abarque a totalidade das reivindicações emanadas dos movimentos sociais do campo como um sujeito coletivo de direito, principalmente, no que se refere às questões educacionais; e 3. Na realização de uma formação inicial e continuada condizente com a que deve ser realizada para os docentes que atuam nas escolas do campo.

No caso concreto da Educação do Campo, exemplo de um direito coletivo materializado na luta política dos povos do campo em sua concepção da inclusão social, observamos que, embora muito se tenha avançado na sua consolidação, o modelo de educação implementado nas áreas rurais, sobretudo nas escolas de ensino fundamental, se aproxima do que se compreende como Educação Rural, uma vez que as políticas educacionais que se inserem no âmbito do currículo têm acontecido de forma verticalizada, e não leva em conta a participação dos sujeitos do campo no planejamento, conforme deve ser no contexto do que se concebe teoricamente como Educação do Campo. Em sua concepção, esta modalidade de ensino ao ser implementada nas escolas deve ser parte de uma construção coletiva com a contribuição dos camponeses, cuja prática formativa é intrínseca a uma práxis política, e deve ser vista como a máquina propulsora para a transformação dessa realidade social, além de uma nova possibilidade de produção para que possa haver alteração qualitativa da realidade em um porvir emancipatório. É nesse contexto que se insere o Programa Formacampo, o qual está sustentado no tripé ensino-pesquisa-extensão, na UESB, e se consolida como uma formação que envolve todos os sujeitos da comunidade escolar, rumo à concretização de uma educação pública de qualidade para os camponeses.

Desse modo, a luta pela inclusão na perspectiva dos movimentos sociais do campo, se faz necessária para garantir os direitos adquiridos e adquirir outros que ainda estão como objetivos almejados para o fortalecimento do campo como espaço de reprodução material da vida. Entendemos que quando a imobilização social se justifica por concessões e rearranjos históricos das mesmas, há que levantar vozes em seu despertar, porque a justiça social e os processos de não exclusão não são resultantes de medidas outorgadas, mas de conquistas que se expressam por meio de uma contra-internalização provocada pela práxis política e social dos sujeitos coletivos.

Referências

ANTUNES-ROCHA, M^a Isabel; MARTINS, Aracy Alves. Formar docentes para a Educação do Campo: desafios para os movimentos sociais e para a universidade. **In: Educação do Campo: desafios para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ANTUNES-ROCHA, M^a Isabel. **Desafios e perspectivas na formação de educadores:** reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvido na Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais. In: SOARES, Leôncio et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação do Campo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ANTUNES-ROCHA, M^a Isabel et al. **Territórios educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ARAUJO, G. C. **Estado, política educacional e direito à educação no Brasil.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 39, Editora UFPR. p. 279-292, jan./abr. 2011.

ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C (Orgs.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzales. **A educação básica e os movimentos social do campo**. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BAHIA. **A Política Territorial do Estado da Bahia: Histórico e Estratégias de Implementação**. Disponível em: https://www.seplan.ba.gov.br/wp-content/uploads/Texto-DPT-Politica-Territorial_-V-2.0-2022.pdf Acesso 03/09/2023

BAHIA. Secretaria da Educação. **Decreto nº 20.585 de 08 de julho de 2021**. Institui, no Estado da Bahia, as restrições indicadas, como medidas de enfrentamento ao novo coronavírus, causador da COVID-19, e dá outras providências. 2021

BEHAR. Patrícia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Faculdade de Educação e dos Programas de Pós Graduação em Educação e Informática na Educação, Porto Alegre, RS, publicado em julho de 2020. Disponível em www.ufrgs.br Acesso em: 21/06/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais/DPECIRER Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo/CGPE – Brasília, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 de out. de 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27894.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília. 2022. Disponível em <https://www.fnnde.gov.br/index.php>

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)** e dá outras providências. In CONGRESSO NACIONAL. Legislação Republicana Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.

BRASIL. **Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), 2010.

BRASIL. **Educação do Campo: marcos normativos**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/Secadi, 2012b).

BRASIL. **Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001**. Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, 2012a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2 CNE/CEB, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais

para a Educação Básica Capítulo II Seção IV Educação Básica do Campo, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). 2020 CALDART, R. S. **Pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo**. 2002.

BRASIL. Decreto Presidencial Nº 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do **Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação**, pela União em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 de abril de 2007.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Guia de programas. Brasília, DF, jun., 2007.

BRASIL. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga

as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. *Diário Oficial da União*, 16 de junho de 2020. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. DOU nº 53, 18.03.2020, Seção 1, p.39

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, nº 1, p. 35-64, mar/jun. Rio de Janeiro, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Concepção de Educação do Campo**. Síntese produzida para exposição sobre a Licenciatura em Educação do Campo (texto-fala). POA: ENDIPE, 29 de Abril de 2009a.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J. et al. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Art. Nacional. p. 25-36. 2002.

CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular. 2013

CONJECTURAS, 22(6), 966–982. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.53660/CONJ-1178-T01>

EÇA, A. C. [et al]. **Caderno de orientações para construção ou (re) elaboração das Diretrizes Municipais da Educação do Campo - DMEC**. 77 fs. Programa de Formação de Educadores do Campo – Formacampo. Programa de Pós-Graduação em Educação – UESB: Vitória da Conquista-Bahia, 2022.

EÇA, A. C. **Narrativas sobre o Trabalho do Gestor Escolar: Desafios e implicações para construção da autonomia**. 165 fs.

Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação – UESB: Vitória da Conquista-Bahia, 2022.

EÇA, A. Cavalcante; COELHO, L. Andrade. Planejamento e construção do projeto político pedagógico: algumas considerações. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021.

EÇA, A. Cavalcante; NUNES, C. Pinto. **Aspectos implícitos da Base Nacional Comum Curricular: algumas implicações no contexto atual.** *Journal of Research and Knowledge Spreading*. 2021. 2(1), e12326, 2021

EÇA, A. Cavalcante; OLIVEIRA, J. M. da Silva; RODRIGUES, V. Aurea. **Relatório Técnico do Formacampo/Grupo 1 - Diretrizes Municipais da Educação do Campo - DMEC.** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB -Vitória da Conquista, 2022. P. 47

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.
<https://www.seplan.ba.gov.br/politica-territorial/> Acesso em: 15 abr. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, I. I. de. **A questão (da reforma agrária) e a política de desenvolvimento territorial rural no Sul da Bahia.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. 2009.

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

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

GEPEMDECC. **Política Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: desafios e perspectivas.** 2020.

MOLINA, Mônica Castagna. **Contribuições do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável.** Brasília, 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília.

MOLINA, Mônica Castagna. **Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo.** In: MOLINA, Mônica Castagna (Org). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão II. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político Pedagógicas na formação de educadores do campo. **In Licenciaturas em Educação do Campo - Registros e reflexões a partir das experiências piloto.**(UFMG;UnB; UFS e UFBA) (Orgs.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MOLINA, M. C.; SÁ, L.; M. Escola do Campo. In: CALDART, R et al (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, José Vieira (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação.** Editora Autores Associados, 2014, Campinas, SP.

SANTOS, A. R. dos; RODRIGUES, V. Áurea; ARAÚJO, D. B. **Projeto Político Pedagógico: autonomia e reconhecimento das escolas do/no campo em Sebastião das Laranjeiras/BA.**

SANTOS, Arlete Ramos dos. SILVA, Geovani Jesus de. SOUZA, Gilvan Santos dos. **Educação do Campo.** Módulo 7. Volume 4. UESC, 2012.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SOUZA, Maria Antônia de. **Formação docente na perspectiva da educação do campo e em confronto com a educação rural.** In.: Congresso Nacional de Educação, 12, 2015, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2015, p. 37792-377808

SANTOS, Arlete Ramos. **“Ocupar, resistir e produzir também na educação!”: o MST e a burocracia estatal: negação e consenso** - Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação - UFMG/FaE, 2012. f. 384

SANTOS, Arlete Ramos. et. al. **Docência e pandemia: os desafios do ensino remoto segundo professores da Educação Básica baiana.** *Plurais Revista Multidisciplinar*, 6(2), 218-239. 2021. <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2021.v6.n.1.9665>

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro** - Salvador: DUFBA, 2020.

SANTOS, Arlete Ramos. Relatório Técnico do Programa de Formação de Educadores do Campo – **FORMACAMPO: educação do campo.** Gepemdecc - PPGEd/UESB- Vitória da Conquista, 2022. 36p.

Capítulo 12

A FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTÁGIO E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES PRÁTICO-*POIÉTICOS*

Elson de Souza Lemos
Lúcia Gracia Ferreira

Introdução

O cotidiano escolar é um contexto formativo gigantesco, sendo espaço de formação de professores, principalmente, de estudantes dos cursos de licenciatura, que tem sido recebido para realização dos estágios curriculares. Nessa perspectiva, a escola como lugar de construção também contribui para que os saberes docentes emergjam e se mobilizem, dentre eles os saberes *prático-poiéticos*.

A partir dos estudos realizados, compreendemos que os saberes *prático-poiéticos* se constituem do desafio de potencial imprevisível. Por isso, a proposta deste texto é que possamos, mesmo que brevemente, mergulhar nos a-con-tecimentos das vivências do estágio, a fim de perceber as potencialidades destes saberes.

Realizar esse mergulho, tentando detectar suas potencialidades e criatividade, significa, agir de forma a compreender as entradas e as estranhezas, como força motriz do pensamento e da criação, que possibilitam diferentes formas de saberes e fazeres (agir), distante de uma pretensa harmonia ou marco regulador com as estruturas vigentes, sem, no entanto, deixar de com ela manter relação.

Esse trabalho consiste num estudo de intenso diálogo com o ordinário das vivências de Estágio, que buscou perscrutar estudantes da Licenciatura em Pedagogia que realizaram Estágio Curricular em Instituições Educação Básica (IEB), e seus professores orientadores dialogando com as vozes e reflexões teóricas, que permitiram cartografar os múltiplos saberes e práticas docentes, manifestos em diversos *espaçostempos*, tendo em vista desvelar o saber fazer de estagiários(as) do curso de Pedagogia no aprendizado da docência.

Assim, realizamos uma pesquisa qualitativa (Mineiro; Silva; Ferreira, 2022) e exploratória no município de Itapetinga-BA, com estudantes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, do 7º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia. Para produção dos dados foram utilizadas as narrativas de sete estudantes-estagiárias, presentes nos relatórios finais de estágio e nas transcrições do grupo focal e a entrevista de duas professoras do respectivo estágio. A análise deu-se a partir do cruzamento dos dados.

O estágio curricular e os lócus de produção de saberes da formação docente

O estágio curricular é considerado o ambiente propício para a construção de saberes na formação docente. Durante essa etapa, aspectos da subjetividade social do professor são integrados, como as relações professor-aluno, a linguagem, a produção e reprodução cultural, a simbologia e a arte, além da questão da violência escolar e a compreensão de signos e significados, entre outros elementos que se manifesta na prática profissional. Essa criação está fundamentada na ideia de que o estágio

curricular desempenha um papel importante na formação da identidade profissional, na profissionalização e na construção da profissionalidade, como parte fundamental da formação disciplinar, curricular e teórica e não como locus de aplicação desses. É através de uma perspectiva reflexiva que se pretende abordar essa questão, considerando estudos correlatos (Moreira, 2020).

A partir das discussões já expostas sobre formação docente, compreende-se que todos os momentos de ação e vivência de um docente, que lhe seja significativo, permanecem e agreguem novos saberes de forma a contribuir diretamente e/ou ocorrerem para o seu desenvolvimento e para a aprendizagem dos seus educandos, podem ser considerados como parte da formação docente. Nesse sentido, as ações iniciadas para a realização do estágio curricular têm um caráter formativo por si só, sendo capazes de agregar, construir e mobilizar saberes, além de representarem momentos potenciais de iniciação à docência (Nóvoa, 2002; Pimenta, 2005; 2006; Pimenta; Ghedin, 2002; Pimenta; Lima, 2012; Tardif, 2000; 2014).

Ao desvelar as implicações do estágio curricular na formação docente e no trabalho do professor, é necessário considerar a importância tanto dos estágios na formação do estagiário quanto do papel desempenhado por eles na instituição escolar. Nesse contexto, há uma interação entre os profissionais da escola (regentes, coordenadores, supervisores, entre outros) e os orientadores da Instituição de Ensino Superior (IES). É por meio desse intercâmbio de saberes, mediado pelas interações, que o estágio curricular se configura como um potencial momento de iniciação à docência. Embora a relação entre a IES e a escola seja evidenciada nesse processo, o foco ainda permanece na formação do estagiário, que está em processo de formação profissional (Mello; Higa, 2017).

Ao considerar o estágio como parte da formação docente, é necessário reconhecer a reciprocidade desse processo, pois se por um lado, enfoca-se na formação do estagiário como preparação inicial do desenvolvimento profissional, que ainda está em nível de escolha da

profissão e construindo os rudimentos básicos do fazer docente. Por outro lado, pode-se perceber que a ação dos(as) estagiários(as) e do(a) orientador(a) de estágio, junto aos(as) profissionais da escola, contribui na reflexão sobre si e sobre a instituição da Educação Básica – a escola, assumindo-a também, como *loco* rico para formação de professores (Almeida; Pimenta, 2014).

Com a estreita relação entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e a Instituição da Educação Básica (IEB) por meio do Estágio, como parte da formação docente, ocorre um avanço significativo na superação da abordagem tecnicista, que enxerga a escola apenas como um espaço de aplicação de conhecimentos produzidos em instâncias superiores. Nessa perspectiva, valoriza-se o papel da escola como produtora de seus próprios saberes, sua lógica e cultura, reconhecendo a autonomia do professor e dos demais atores envolvidos no processo pedagógico da instituição escolar. Dessa forma, o Estágio, que se manifesta como parte fundamental da formação docente, desempenha uma função primordial nesse processo de redefinição das relações institucionais entre IES e IEB (Mello; Higa, 2017).

A compreensão do estágio como parte integrante da formação docente é viável, ao reconhecer que a formação de professores ocorre dentro de uma perspectiva ampla, na qual o estágio é considerado um espaço-tempo significativo para promover ações específicas dessa formação. Nesse contexto, é importante destacar que o(a) estagiário(a), como futuro docente, é o(a) principal beneficiário(a) desse processo, uma vez que o aprendizado da profissão de professor se estende ao longo da vida, e começa mesmo antes de se tornar efetivamente um professor.

Outro aspecto inerente a este momento diz respeito ao contato entre instituições, entre a IES e IEB, que possibilita a troca de experiências de profissionais com mais tempo de profissão. O(A) Estagiário(a) ao entrar em contato com esses profissionais, somam, as suas próprias experiências, sentidos significativos, que o ajuda a construir sua própria identidade profissional docente.

O processo de formação docente ocorre ao longo de toda a vida profissional, não se limitando apenas ao momento inicial de aprendizado da profissão. Esse processo está intrinsecamente ligado às experiências vivenciadas pelo(a) estagiário(a) no exercício de sua função, na instituição da educação básica, nas relações estabelecidas com seus alunos, colegas e demais atores da comunidade escolar. Sua principal busca é a qualidade de sua formação, que reverbere nos processos e resultados do trabalho docente, priorizando sempre o aprendizado dos alunos como primordial (Mello; Higa, 2017).

Sabendo que o aprendizado da docência se dá ao longo da vida em suas diversas fases, o Estágio representa um rico espaço/tempo com potencial para que esse aprendizado possa ser vivenciado pelos profissionais da instituição escola, bem como para o (a) estagiário(a), que terá oportunidade de perceber as nuances desse processo com outros educadores e experimentar participações inequívocas, capazes de marcar profundamente sua experiência docente para toda a vida.

A crise sanitária impactou no desenvolvimento profissional dos estudantes em formação inicial que não tiveram um estágio curricular focado no chão da escola. A pandemia da COVID-19 acionou medidas sanitárias que buscaram restringir o contato social e por conta disso, em muitos lugares, foi suspenso o ensino presencial. As iniciativas de ensino remoto, ensino híbrido, entre outras alternativas, gestadas na emergência dos acontecimentos, foram aos poucos, deixando transparecer a fragilidade do sistema educacional brasileiro (Lemos, 2021).

Para muitos estudantes estagiários, isso significou o fim de seus anseios e aspirações, pois, após vários semestres de expectativas de, no chão da escola interagirem diretamente com a realidade, para a qual estão sendo formados, veem, de uma hora para outra, seus sonhos serem frustrados. Com isso, esses estudantes, de certa forma, deixaram de vivenciar ações e momentos significativos na construção do seu Desenvolvimento Profissional, no entanto ganharam outros, dos quais talvez, por conta da frustração das expectativas, nem tenham tomado

consciência. Alguns autores (Ferraz; Ferreira, 2021; Ferreira, 2022a; 2022b; Ferreira; Abreu, 2021; Mauad; Freitas, 2021; Morais, 2021; Ribeiro; Ferreira, 2022; Souza, 2021; Souza; Ferreira, 2020; Vinhas; Santos; Barreto, 2021) remetem a construção de outros saberes com esta mudança de presencial para remoto e sobre como os estudantes lidaram/tendem a lidar com isso. Esses outros momentos e saberes, consistiram no desvelamento de como o profissional docente lida com situações inusitadas, situações inéditas e de grande gravidade, para as quais não se tem uma resposta pronta, mas que as respostas estão sendo gestadas enquanto se vivenciam o problema e que eles(as), os(as) estagiários(as), foram e são também parte desse processo de pensar e refletir sobre os direcionamentos a serem assumidos.

Durante um estágio o(a) aprendiz poderá ver ações inerentes a formação docente, tanto da sua perspectiva, enquanto formação inicial, como dos professores regentes na participação em curso de formação contínua, observação da prática docente, nas ações de planejamento, organização e execução das atividades escolares, bem como, no cumprimento das metas e ações presentes no projeto político-pedagógico da escola, no envolvimento em mobilizações e ações de atividades de caráter sindical e poderá, também, manter contato com profissionais em diferentes fases da carreira profissional. Ainda estarão tendo vivências e relacionamentos tanto com a gestão escolar como com a família/comunidade da escola.

Ao compreender o Estágio como parte essencial da formação docente, é fundamental destacar características que contribuam para essa compreensão. Inicialmente, podemos abordar o estagiário, que, como aprendiz da profissão, é visto como um profissional em formação e em processo de desenvolvimento. Por outro lado, temos os regentes, coordenadores e supervisores, ou seja, os profissionais atuantes na instituição escolar. No entanto, para definir esses profissionais como colaboradores na construção do aprendizado da docência pelo estagiário, é necessário estabelecer categorias orientadoras que os descrevam de

maneira mais precisa. Um primeiro passo consiste em basear-se nas atividades formativas que impactam a prática docente, conforme a perspectiva desses profissionais. Além disso, é importante considerar aspectos materiais, informativos, afetivos, motivacionais, atitudinais, axiológicos, formação de uma nova consciência, aquisição de novos saberes e habilidades, e principalmente contribuir para alcançar os resultados institucionais esperados (Day, 2005).

Durante a realização de um estágio, a interação entre estagiários e profissionais da instituição escola é constante e neste processo há uma enorme gama de troca de informações e conhecimentos, de sugestões tanto de professores regentes, supervisores/coordenadores e de gestores, como dos estagiários para estes profissionais, o que possibilita a construção de um ambiente de aprendizado riquíssimo para os alunos, que passam ter aulas mais atrativas em suas escolas.

Essas interações permitem debater o uso dos recursos materiais, bem como a produção de muitos deles, de acordo com a realidade local, tendo em vista que as situações das instituições escolares, são diferenciadas e algumas condições de trabalhos são bem precarizadas. Por vezes, essas produções tendem a minimizar certas carências materiais da escola.

Os saberes docentes, os saberes curriculares, os saberes das práticas, entre outros, que são frequentemente discutidos, construídos e aplicados no ambiente acadêmico, são apresentados à escola como conhecimentos inovadores que devem integrar a proposta pedagógica. Esses saberes são parte do intercâmbio institucional, não apenas na construção e reconstrução, mas também na mobilização e na troca, com uma compreensão e reflexão crítica mais aprofundadas. É importante ressaltar que, além disso, a escola de Educação Básica também é um espaço de produção de conhecimento, e, portanto, o (a) estagiário(a), ao compartilhar os saberes adquiridos na academia, frequentemente se depara com questões correlatas no ambiente escolar e retorna enriquecido com as novidades (saberes) encontradas lá (Nóvoa, 2002).

Assim, compreende-se que o estágio curricular desempenha um papel relevante na formação tanto dos(as) estagiários(as) quanto dos

profissionais que atuam na Educação Básica. Por meio de um processo dinâmico e interativo de intercâmbio entre as instituições envolvidas, o estágio proporciona um ambiente favorável para a construção de saberes essenciais à profissão docente por parte dos(as) estagiários(as). Isso ocorre ao considerar diversos aspectos estruturais, como o espaço físico, as condições de trabalho e elementos específicos da carreira docente, além da relação colaborativa entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e a escola. Nesse contexto, os(as) estagiários(as) têm a oportunidade de participar ativamente da organização e execução das atividades pedagógicas e de ensino, especialmente no planejamento e na realização de aulas. Ao mesmo tempo, os profissionais da escola têm a chance de revisar, atualizar e construir novos saberes e práticas, contribuindo para uma formação contínua e aprimorada dos seus saberes e práticas.

Esse processo de estágio curricular, no âmbito da formação docente, é enriquecido por meio da produção material, elaboração de planejamentos, execução de projetos e implementação de diversas ações. Essas atividades visam melhorar as condições de trabalho e, acima de tudo, promover aulas mais dinâmicas e criativas, contribuindo para o aprendizado dos estudantes na Educação Básica. Em suma, o estágio é compreendido como um componente essencial da formação docente, reconhecendo que na própria escola da Educação Básica também ocorre a produção de cultura e conhecimento. A validade e o reconhecimento dessa produção são de suma importância para a formação do professor e para a construção de sua identidade profissional.

Saberes aglutinados: aprendendo sobre os saberes prático-*poiéticos*

Visando refletir sobre a maneira como os saberes prático-*poiéticos* são construídos e desenvolvidos por meio da aglutinação, analisamos a diversidade de elementos e influências presentes nesse processo. Além dos termos das dimensões citadas anteriormente, que são incorporados na construção desses saberes nesta dimensão específica, há também uma

discussão desses saberes, associando-os a uma variedade de termos de diversas origens teóricas, como: hibridismo, bricolagem, emaranhamento e eclético.

Durante esse processo de análise de cada termo e sua relação com os saberes prático-*poiéticos*, observamos que o termo “aglutinado” está relacionado ao processo de agregar e unir diferentes elementos ou conhecimentos para formar uma estrutura coesa. Na construção dos saberes prático-*poiéticos*, os indivíduos podem aglutinar várias experiências, habilidades e competências, oriundas de diversas fontes e contextos, para desenvolver um conhecimento prático mais abrangente e eficiente.

Já “combinado” (aglutinado) remete à ação de juntar ou misturar elementos distintos para criar algo novo. Na perspectiva dos saberes prático-*poiéticos*, os conhecimentos e habilidades adquiridos/construídos através de diferentes práticas e experiências podem ser combinados para aprimorar a execução de determinadas atividades e o enfrentamento de desafios específicos (Certeau; Giard; Mayol, 2008).

A noção de “híbrido” é similar à combinação, mas destacando que o resultado é algo que incorpora características de seus componentes originais. Os saberes prático-*poiéticos* podem ser considerados híbridos, pois são compostos por uma mescla de conhecimentos teóricos e experiências práticas, além de influências culturais e contextuais.

O termo “bricolado” está relacionado com o ato de criar ou solucionar problemas com os recursos disponíveis, fazendo uso da criatividade e da adaptação. Os saberes prático-*poiéticos* muitas vezes são construídos de forma bricolada, pois os indivíduos podem aprender e aprimorar suas habilidades práticas por meio da experimentação e da adaptação contínua, lidando com as situações de forma criativa e adaptativa (Certeau; Giard; Mayol, 2008).

Enquanto o termo “emaranhado” faz referência a algo complexo e intrincado, em que diferentes elementos estão interligados de maneira abstrusa. Os saberes prático-*poiéticos* podem ser vistos como um emaranhado de conhecimentos, experiências, valores e percepções, todos

entrelaçados e contribuindo para a formação de um repertório prático e singular em cada indivíduo.

Por fim, o termo “eclétrico” está relacionado com a ideia de reunir elementos de diversas fontes, estilos ou correntes para criar um conjunto diversificado. Os saberes prático-*poiéticos* também podem ser considerados ecléticos pois, muitas vezes, os indivíduos constroem conhecimentos práticos de diferentes origens, adaptando-os à sua própria prática e contexto específico.

No contexto dos saberes prático-*poiéticos*, esses termos destacam a natureza complexa e multifacetada do conhecimento prático, demonstrando que ele não é estático ou limitado a uma única fonte, mas sim resultado da interação de diversas influências e experiências que se entrelaçam na construção do saber-fazer. Essa abordagem permite compreender a riqueza e a singularidade dos saberes prático-*poiéticos*, que são moldados e aprimorados ao longo da vida, através de uma combinação de aprendizado, experiência e adaptação criativa.

Portanto, os saberes prático-*poiéticos* referem-se aos saberes de artesanato, um conhecimento teórico-prático eivado de habilidades técnico-criativa/inovadora, apto a emergir diante do inesperado, do imprevisível, portanto, carregando um saber em potência necessária para realizar uma determinada tarefa ou produzir um produto. Esses saberes são construídos ou mobilizados em meio a experiência, desvelado ante a observação e estrategicamente evocado na prática cotidiana, e, são geralmente contextualizados em um ambiente específico. Exemplos de saberes prático-*poiéticos* incluem habilidades em carpintaria, culinária, barbearia, costura e mecânica, futebol e esporte de modo geral, bem como na atividade docente. Esses saberes são construídos na interação entre pessoas e são frequentemente considerados parte do patrimônio pessoal, portanto, indizível, fazendo, entretanto, parte do patrimônio cultural de uma comunidade ou sociedade.

Em relação aos termos hibridismo, bricolagem, emaranhamento e eclético, é possível fazer interpolações e acréscimos para destacar como

esses termos se relacionam com a natureza complexa e multifacetada dos saberes prático-*poiéticos* na formação de estagiários. Como exemplo, pode-se interpolar que os saberes prático-*poiéticos* são como um emaranhado de conhecimentos, habilidades e experiências adquiridas ao longo do tempo, combinando elementos da experiência cotidiana com teorias e metodologias aprendidas na formação docente. Essa combinação híbrida de saberes é aglutinada por meio da prática constante, em que os(as) professores(as) bricolam soluções criativas para os desafios que enfrentam em sala de aula.

Nesse sentido, os saberes prático-*poiéticos* são ecléticos, pois incorporam uma diversidade de influências e abordagens para lidar com as particularidades das situações de ensino-aprendizagem. No caso da docência, esse emaranhado de saberes é fundamental para que os(as) professores(as) possam se adaptar às necessidades dos(as) alunos(as), desenvolvendo um olhar empático e reflexivo sobre sua prática pedagógica.

É importante ressaltar que essas interpolações e acréscimos são apenas exemplos e podem variar dependendo do contexto específico da discussão sobre saberes prático-*poiéticos* e sua relação com os termos mencionados. A combinação desses elementos pode enriquecer a compreensão e a análise crítica do tema, proporcionando uma visão mais abrangente e aprofundada dos saberes envolvidos na prática docente.

Os saberes docentes prático-*poiéticos* do(a) estagiário(a) de Pedagogia é produzido circunstancialmente de forma diversa e, de acordo com as necessidades e demandas específicas de cada situação. Isso significa que o(a) estagiário(a) deve ser capaz de adaptar de forma criativa suas ações e estratégias de ensino às particularidades do contexto em que está inserido. Por exemplo, em uma escola com alunos(as) de diferentes níveis de ensino, diferentes níveis socioeconômicos e culturais, o(a) estagiário(a) de Pedagogia pode precisar ser proativo e empregar tática/estratégias pedagógicas diferenciadas, para atender às necessidades de cada aluno(a). Para tanto, irá mirar nas orientações recebidas de professores(as) supervisores(as) e orientadores(as), o que muitas vezes implicará em fazer

memória de sua vida acadêmica e também de suas experiências ao longo da vida, inclusive a vida escolar e/ou mesmo, consulta as normas, regras e legislação vigentes e poderá realizar rápida investigação situacional, bem como verificar como vinha agindo os(as) professores(as), para implementar suas ações a partir do que já é familiar aos alunos(as). Todo esse universo em um contexto emergencial incorre numa tomada de decisão fundamentada nesse emaranhado de informações que a mente humana tende a evocar quando submetida a situações desafiadoras e que demande do sujeito um posicionamento, uma decisão. O resultado desta tensão é uma resposta humanamente humana, inovadora, criativa e apta a dar conta do universo em questão.

Os saberes *prático-poéticos* dos(as) estagiários(as) de Pedagogia, conforme apontado por Yasmin, Íris, Dália e Açucena, são construídos de forma aglutinada, ou seja, combinando diferentes abordagens e estratégias para lidar com a diversidade de demandas presentes na sala de aula. Elas observam as particularidades do contexto em que estão inseridas, como a presença de alunos(as) com deficiência múltipla/intelectual e de diferentes idades e níveis de aprendizagem.

Em suas participações no grupo focal, Açucena e Yasmin relataram suas experiências durante o estágio e afirmaram que:

[...] a gente foi observando primeiro e depois foi bem pra realidade da sala de aula, vendo uma realidade multisseriada, então a atividade que a gente pode desenvolver pra um, a gente já não poderia desenvolver pra o outro. Tinha um autista com laudo na sala e tinha outras crianças que também era autista, mas não tinha laudo, então a gente não podia fazer uma atividade diferenciada pra ela. Porém, a gente não, a gente não sabia como ia fazer porque que ela ainda estava na garatuja, no quarto ano (Yasmin, Grupo Focal, em 09 de novembro de 2022).

A gente ficou numa sala multisseriada, que tem pessoas de 15 a 30 anos, só que em fase de aprendizagem, diferentes também. [...] A gente já fez o planejamento pensando nisso (Açucena, Grupo Focal, em 09 de novembro de 2022).

Também, Açucena, Íris e Dália relataram sobre uma escola especial. Elas descreveram “a sala é multisseriada, composta por alunos com idades de 17 a 37 anos, são alunos com deficiência múltipla/intelectual” (Açucena; Íris; Dália, Relato de Experiência abr./maio 2022). As estagiárias mencionam a importância de adaptar as atividades e estratégias pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada aluno(a). Isso envolve considerar diferenças de desenvolvimento, habilidades e diagnósticos, como no caso dos(as) alunos(as) autistas com e sem laudo. Essa abordagem evidencia a combinação de saberes prático-*poiéticos*, em que os(as) estagiários(as) utilizam sua observação, experiência e conhecimentos construídos no curso de Pedagogia para adaptar criativamente sua prática docente.

Açucena, em sua fala no grupo focal e no relato de experiência com suas colegas Iris e Dália, também destaca a sala multisseriada e a diversidade de idade e fase de aprendizagem dos(as) alunos(as). Nesse contexto, os(as) estagiários(as) precisam realizar um planejamento pedagógico que leve em consideração essas diferenças, combinando estratégias adequadas para atender a cada indivíduo (Ferreira; Ferraz, 2021). E quando escapar deste planejamento elementos cotidianos que constituem a emergencialidade, esperamos que os(as) estagiários(as) estejam aptos a dar respostas adequadas e condizentes com as necessidades circunstanciais, fortalecendo as potencialidades do sujeito, para agir diante do inesperado, do imprevisto (Pais, 2002; Certeau, 2009; Certeau; Giard; Mayol, 2008). Essa abordagem aglutinada permite que os(as) estagiários(as) desenvolvam um ensino mais humanizado e atento às necessidades específicas de cada aluno(a).

No contexto da sala de aula multisseriada, a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas estão presentes, exigindo que as estagiárias sejam capazes de pensar além do padrão convencional e respeitar as diferenças. Em uma turma, por exemplo, com crianças com dificuldades de aprendizagem, o(a) estagiário(a) pode precisar recorrer a metodologias mais lúdicas e participativas para estimular o interesse e a motivação

dos(as) alunos(as) em relação aos conteúdos. A busca por táticas e estratégias diferenciadas e a tomada criativa de decisões fundamentadas são características essenciais para lidar com as demandas emergentes e complexas do ambiente educacional. Portanto, os relatos evidenciam que os estagiários de Pedagogia utilizam uma combinação de saberes *prático-poéticos*, adaptando suas práticas pedagógicas de acordo com as demandas e particularidades do contexto em que estão inseridos.

O saber-fazer docente do estagiário de Pedagogia é construído a partir de uma constante reflexão sobre sua prática, o que envolve a análise dos resultados obtidos, o *feedback* dos(as) alunos(as) e colegas de trabalho, e a busca por atualização e capacitação constante. É importante ressaltar que o saber-fazer docente é um processo contínuo que deve ser aprimorado ao longo de toda a carreira do(a) professor(a). Assim:

Eu acho que um professor, que atua na educação básica, ele precisa desses conhecimentos, desses saberes, de perceber as dificuldades de aprendizagem das crianças, de atuar em cima disso, saber fazer uma transposição didática, pegara aquele conhecimento, aquele saber e transformar aquele saber de forma a tornar compreensiva para o aluno, de saber, saber fazer uma sequência didática, que se configura na sistematização de um planejamento, de pensar nesse planejamento, de reconfigurar esse planejamento se deu ou não deu certo, isso aí ele precisa, ele não pode ficar numa camisa de força, é isso aqui e vai lá. Os alunos quando eles vão para o estágio, ele tem acesso a isso.

[...] porque na hora que ele estiver se deparando lá, com o processo, de dificuldade de aprendizagem daquele aluno, ele entender por que que aquele aluno está naquele processo. O Que, que aquelas teorias, aquelas discussões que ele vivenciou nos outros componentes, como é que aquilo pode ajudá-lo? Para ele clarear e ele perceber, “não, esses alunos aqui, precisa de um investimento nesse e nesse aspecto, por exemplo”. Então são esses outros componentes que irão embasar a ação e a atuação desse sujeito lá na frente (Bellatrix, Entrevista, em 26 de outubro de 2022).

Na fala da professora Bellatrix é ratificada a importância dos saberes *prático-poéticos* para um(a) professor(a) que atua na Educação

Básica, quando destaca o imperativo do(a) professor(a) ou estagiário(a) de Pedagogia desenvolver conhecimentos e saberes específicos para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, utilizando estratégias de transposição didática para tornar o conhecimento compreensível e estimulante para o(a) aluno(a). Além disso, ela aponta a relevância de elaborar um planejamento, refletir sobre ele e realizar ajustes quando necessário (Ferreira; Ferraz, 2021).

A professora ainda observa a pertinência do(a) estagiário(a) ter acesso a teorias, discussões e conhecimentos em outros componentes curriculares do Curso de Pedagogia. Esses conhecimentos embasam a ação e a atuação do(a) professor(a) ou estagiário(a) no contexto real da sala de aula, permitindo que ele(a) compreenda as dificuldades de aprendizagem dos(as) alunos(as) e identifique estratégias adequadas para ajudá-los. Essa reflexão e clareza sobre como mobilizar os conhecimentos construídos é fundamental para a prática docente efetiva.

Em suma, a fala da professora Bellatrix reforça o papel fundamental do estágio curricular na construção dos saberes prático-*poiéticos*. Os (As) estagiários(as) de Pedagogia utilizam uma combinação de saberes, adaptando suas práticas pedagógicas de acordo com as demandas e particularidades de cada contexto. Essa abordagem aglutinada, que envolve a mobilização de conhecimentos teóricos e práticos, permite uma maior flexibilidade e capacidade de atender às necessidades individuais dos(as) alunos(as). Através desse processo, os(as) estagiários(as) são capazes de desenvolver estratégias inovadoras e criativas, buscando tornar o conhecimento compreensível e significativo para cada aluno(a). Eles(as) se baseiam nas orientações recebidas, nas teorias e discussões vivenciadas ao longo de sua formação, além de fazerem uso de suas experiências pessoais e acadêmicas. O estágio curricular revela-se como um *locus* favorável para o desenvolvimento desses saberes prático-*poiéticos*, proporcionando aos(as) estagiários(as) a oportunidade de vivenciar e refletir sobre suas ações no cotidiano da escola, e buscar constantemente aprimorar sua prática docente.

Dessa forma, a fala da professora Bellatrix reforça a relevância do estágio como um espaço-tempo de aprendizagem e formação docente, em que os(as) estagiários(as) têm a oportunidade de vivenciar situações desafiadoras e desenvolver respostas criativas e inovadoras. O aglutinado, enquanto uma das dimensões dos saberes docentes *prático-poéticos*, revela-se aqui como uma combinação com as demais dimensões deste saber e contribui significativamente para uma atuação mais efetiva e inclusiva na formação dos(as) futuros(as) professores(as). Com isso:

Refletimos nossas ações e tudo fez com que tivéssemos ainda mais certeza que estamos no caminho certo. A experiência vivenciada no estágio nos fez refletir sobre a nossa formação e nossa atuação enquanto futuros profissionais da educação. Que tipo de profissional queremos ser? Como podemos melhorar nossa atuação juntamente com as crianças? Que cidadãos queremos formar e para que ambiente social? Essas questões só foram possíveis ser pensadas a partir dessa experiência do/no estágio (Vitória Régia; Yasmin, Relatos de experiências, abr./maio/2022).

Depois eles vão se entregando e desenvolve bem os projetos, de estágio, as aulas, os relatórios também, eu sempre tive esses relatórios, bem-feitos, trazendo mesmo, uma reflexão sobre aquilo que foi desenvolvido (Maia, Entrevista, em 11 de outubro de 2022).

O relato de experiência de Vitória Régia e Yasmin evidencia a reflexão sobre sua formação e atuação como futuras profissionais da educação, a partir das experiências vivenciadas no estágio. Elas questionam o tipo de profissional que desejam ser, como podem aprimorar sua atuação junto às crianças e que cidadãos desejam formar e para qual ambiente social. Essas reflexões foram possíveis graças à experiência do estágio.

A professora Maia menciona que os(as) estagiários(as) se entregam e desenvolvem bem os projetos, aulas e relatórios de estágio. Ela ressalta, que sempre teve por parte dos(as) estagiários(as) relatórios bem-feitos, que trazem reflexões sobre o que foi desenvolvido. Essa

postura reflexiva demonstra a busca por aprimoramento e construção dos saberes prático-*poiéticos*.

Os relatos de Vitória Régia e Yasmin, juntamente com as narrativas da professora Maia, destacam a importância do estágio como espaço-tempo de reflexão para os(as) estagiários(as) de Pedagogia e de aprendizado da docência. Durante o estágio, eles(as) têm a oportunidade de refletir sobre sua formação, seus valores, seus objetivos como profissionais da educação, aprimorar suas práticas pedagógicas e buscar estratégias criativas para atender às necessidades dos(as) alunos(as). Com isso, passam pela experiência dos saberes prático-*poiéticos* em sua dimensão aglutinada, essa experiência é fruto da reflexão de diversas etapas do processo do estágio curricular e que de forma complementar contribui para formação da(s) identidade(s) docente(s).

A reflexão e a busca por melhorias são fundamentais para o desenvolvimento dos saberes prático-*poiéticos* e para a formação de professores(as) comprometidos(as), conscientes do impacto que exercem na formação das crianças. Também contribui na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva e para a atualização da formação profissional, necessária para a promoção de uma educação de qualidade.

Na perspectiva da aglutinação enquanto dimensão do saber prático-*poiético*, para desenvolver essas habilidades, o(a) estagiário(a) de Pedagogia deve contar com o apoio e orientação dos(as) professores(as) e supervisores(as) de estágio, bem como buscar aperfeiçoamento por meio de cursos, leitura, pesquisas e participação em eventos, seminários, palestras e grupos de estudo de preferência, que estejam relacionados à sua área de atuação e atualizado quanto às pesquisas e tendências educacionais. Além disso, é importante que o(a) estagiário(a) mantenha uma atitude de abertura à aprendizagem e ao diálogo, buscando sempre aprender com suas vivências e com as experiências dos demais profissionais da instituição e tenha consciência do seu papel como professor(a) e perceba a responsabilidade que possui em relação à formação dos seus(suas) alunos(as).

A formação do saber-fazer docente do(a) estagiário(a) de Pedagogia é um processo que não se encerra com o término do estágio, mas que deve ser continuado ao longo de toda a carreira profissional. É fundamental que o docente esteja sempre em constante desenvolvimento, buscando novas formas de aprimorar sua prática pedagógica e atender às demandas do mundo contemporâneo, marcado por rápidas transformações e desafios complexos na área da educação.

As estagiárias Vitória Régia e Yasmin e Acácia apontam que a experiência vivenciada no estágio foi demasiadamente fundamental na construção do saber-fazer docente. Elas mencionam a necessidade de observação, reflexão e ação crítica no contexto escolar, levando em conta objetivos, metodologias e recursos adequados às diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem dos(as) alunos(as). Elas sinalizam a necessidade da reflexão crítica sobre a prática docente, da pesquisa e do planejamento para uma aprendizagem mais significativa, bem como da busca por uma formação que valorize a relação teoria-prática. Esses elementos são fundamentais para uma atuação profissional efetiva e comprometida com a promoção do desenvolvimento dos(as) alunos (as).

Observação, pesquisa e planejar através do que se foi observado e pesquisado, sem fugir da realidade escolar, respeitando os saberes prévios dos alunos. (Yasmin, Grupo Focal, em 09 de novembro de 2022).

Fizemos pesquisa, onde podemos adaptar alfabetização ao lúdico, então, com certeza, teve, a criatividade (Acácia, Grupo Focal, em 09 de novembro de 2022).

Percebemos que a relação entre teoria e prática é indissociável, colocamos em ação os conhecimentos adquiridos para obter os resultados almejados e nos vimos como pessoas reflexivas, investigativas, pesquisando, tentando proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais significativa (Vitória Régia; Yasmin, Relato de Experiência, abr./maio 2022).

Por fim, entendemos que o(a)estagiário(a) precisa ter autonomia em sua prática pedagógica, desde que pautada pelo respeito às normas e diretrizes da instituição de ensino em que está inserido e que, também é necessário, que haja o equilíbrio no trato de elementos indissociáveis, como a relação teoria-prática, com o objetivo de construir conhecimentos sólidos e significativos para a sua formação como professor(a). Assim, as estagiárias, em seu relato de experiência, destacaram a importância de colocar em ação os conhecimentos “adquiridos” para obter resultados almejados e enfatizam a necessidade de pesquisa, observação e planejamento, respeitando os saberes prévios dos(as) alunos(as) e adaptando a alfabetização ao lúdico. A relação entre teoria e prática é mencionada como indissociável pelas estagiárias.

A observação, a pesquisa e o planejamento, baseados na realidade escolar, têm papel crucial, conforme o relato anterior e as falas de Acácia e Yasmin. Elas ressaltam a necessidade de respeitar os saberes prévios dos(as) alunos(as) e adaptar estratégias de alfabetização de forma lúdica, demonstrando criatividade (Ferreira; Ferraz, 2021). Ao vivenciar, no chão da escola, os conhecimentos construídos em processos formativos, elas perceberam a relação indissociável entre teoria e prática. Essa abordagem reflexiva e investigativa resultou em uma aprendizagem mais significativa para os(as) alunos(as). As falas das estagiárias Vitória Régia, Yasmin e Acácia revelam uma reflexão crítica sobre a experiência vivenciada no estágio e sobre a formação como futuras profissionais da educação. Essa postura evidencia a aplicação dos saberes prático-*poiéticos*, adaptando as práticas pedagógicas às particularidades do contexto.

Acácia destaca a realização de uma pesquisa que possibilitou a adaptação da alfabetização de forma lúdica. A criatividade foi fundamental nesse processo, mostrando a capacidade de mobilizar os saberes prático-*poiéticos*. Os dados aqui apresentados demonstram a epifania e mobilização dos saberes prático-*poiéticos* no contexto do estágio de Pedagogia e evidenciamos que reflexão-ação-reflexão, a investigação e a busca por estratégias inovadoras contribuem para uma aprendizagem significativa

dos(as) alunos(as) e para o aprendizado da docência por parte dos(as) estagiários(as) (Freire, 1967; 1981; 1987; 1996).

Considerações Finais

A formação docente no estágio supervisionado foi aqui discutida, com foco na construção dos saberes práticos-*poiéticos*. Estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, que cursavam o segundo estágio do curso, juntamente com duas professoras do respectivo estágio, foram ouvidas, possibilitando-nos entender este processo de construção de saberes e de aprendizagens da docência.

Dessa forma, os saberes práticos-*poiéticos* foram tomados aqui como sendo aqueles oriundos da emergência do acontecimento, mas que são também construídos por meio da aglutinação em que se percebe a diversidade de elementos e influências expostas nesse processo. Constatamos que esta construção se faz presente no estágio supervisionado e contribui para a formação docente, portanto, precisa ser incentivada e planejada.

Referências

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. **Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

CERTEAU, M. de; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano: 2. orar, cozinhar**. 7 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. 16 ed. Tradução de phraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DAY, C. **Formar Docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado**. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2005.

FERRAZ, R. D.; FERREIRA, L. G. Estágio supervisionado no contexto do ensino remoto emergencial: entre a expectativa e a ressignificação. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 4, p. 1-28, 2021.

FERREIRA, L. G. Reinventar a docência: problematizando o tempo da pandemia no estágio supervisionado. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 3, n. 8, p. 1-25, abr./jun., 2022a.

FERREIRA, L. G. Estágio em educação infantil no contexto pandêmico: experiências didáticas e de aprendizagens no ensino remoto. **Polyphonia**, Goiânia-GO, v. 33, n. 2, p. 199-218, jul./dez., 2022b.

FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. D. Por trás das lentes: o estágio como campo de formação e construção da identidade profissional docente. **Revista Hipótese**. v. 7, n. único. p. 301-320, 2021.

FERREIRA, L. G.; ABREU, R. M. de A. Características e desafios dos/nos anos iniciais do ensino fundamental: vozes de estagiários. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 5, 2021. p. 1-31, 2021.

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

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

LEMOS, E. de S. A Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire como Subsídio a Educação Brasileira em tempos da Pandemia da COVID-19. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 5, jul.-set., p. 1-25, 2021.

MAUAD, S.; FREITAS, L. G. de. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado em educação em tempos de pandemia da COVID-19. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 4, p. 1-27, 2021.

MELLO, A. C. R. de; HIGA, I. Contribuições da supervisão de estágio para o Desenvolvimento Profissional Docente de professores de Ciências e Biologia. In: Congresso Internacional sobre Investigación en Didáctica em las Ciencias, 10, 2017, Sevilla. **Anais [...]**, 10, Sevilla, 2017. p. 2689-2694.

MINEIRO, M.; SILVA, M. A. A. da; FERREIRA, L. G. Pesquisa qualitativa e quantitativa: imbricação de múltiplos e complexos fatores das abordagens investigativas. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 31, n. 03, p. 201–218, 2022.

MORAIS, E. M. de. O estágio supervisionado de formação docente em tempos de ensino remoto: os desafios de uma formação crítica e reflexiva. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 4, p. 1-16, 2021.

MOREIRA, J. S. Implicações do estágio supervisionado na constituição da identidade profissional: relato de experiência. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 1 n. 2, out./dez., p. 410-431, 2020.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PAIS, J. M. Vida **Cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, D. S.; FERREIRA, L. G. O estágio supervisionado em gestão escolar: construindo alternativas para a formação docente em tempos de ensino remoto. **Espaço Acadêmico**. v. 21, n. 233, mar./abr., p. 04-15, 2022.

SOUZA, E. M. de F.; FERREIRA, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, e-14290, jan./dez. p. 1-19, 2020.

SOUZA, E. M. de F. Estágio Remoto Emergencial: refrações de um conceito para o ensino. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 4, p. 1-15, 2021.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 13, p 5-23. Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VINHAS, T.; SANTOS, L. M. S. dos; BARRETO, A. C. F. Estágio Supervisionado e Ensino Remoto Emergencial: quais os desafios para a formação docente? **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, v. 02, n. 10, jul./ago., p. 176-189, 2021.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

AGOSTINHO ROSÁRIO TEIMOSO: Mestre em Avaliação Educacional pelo Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências (ISDRB) da Universidade Rovuma, Moçambique. Licenciado em Ensino de Química pela extinta Universidade Pedagógica, Delegação de Niassa. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa e Contextualização no Ensino (NuPECE).

ALEXANDRE ARMANDO: Mestrando em Avaliação Educacional pelo Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências (ISDRB) da Universidade Rovuma. Licenciado em Ensino de Matemática pela Universidade Pedagógica - Delegação de Niassa. Técnico em exercício na Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano de Niassa (DPEDHN) - Moçambique.

ALICE CASTIGO BINDA FREIA: Doutora em Didáctica de Geografia. Docente nos cursos de graduação e pós-graduação e Directora de Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências (ISDRB) da Universidade Rovuma, Moçambique. Pesquisadora, membro e Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino do Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências (ISDRB) da Universidade Rovuma.

ALMEIDA CHICOVA: Mestrando em Administração e Regulação de Educação e Licenciado em Ensino de Química.

ALMEIDA MEQUE GOMUNDANHE: Doutorado em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique-Faculdade de Educação e Comunicação. Pós-doutorando em Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Docente nos cursos de graduação e pós-graduação e Director Adjunto de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Inovação de Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências (ISDRB) da Universidade Rovuma, Moçambique. Pesquisador, membro e vice-coordenador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino.

ANTONICLEBIO CAVALCANTE EÇA: Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB), Especialista em Docência do Ensino Superior (UniFTC) e Especialista em Mídias na Educação (UESB). Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor efetivo da Educação Básica. Tutor Pedagogia – EaD/UESB. Secretário Executivo do CME. Coordenador Territorial pelo Programa Formacampo/UESB. Pesquisador e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais e Educação do Campo e Cidade (Gepemdecc/CNPq).

ARLETE RAMOS DOS SANTOS: Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora formadora do Instituto Anísio Teixeira, bolsista - Plataforma Paulo Freire. Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia no Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB) e da Universidade Estadual de Santa Cruz (PPGE/UESC). Bolsista Produtividade em Pesquisa CNPq. Coordenadora da Rede Latino-americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade e Movimentos Sociais - RedePECC-MS e Grupo de Estudos e Pesquisas GEPEMDECC e atualmente Coordenadora do Programa Formação de Educadores do Campo - Formacampo/UESB.

ARLINDO PICHESSÉ NACIAIA: Mestrando em Avaliação Educacional pelo Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências (ISDRB) da Universidade Rovuma, Moçambique. Licenciado em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Pedagógica, Delegação de Niassa. Pesquisador e membro do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NuPECE).

CARLOS ALBERTO DE VASCONCELOS: Pós-doutor em Educação Contemporânea (UFPE). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – PPGEICIMA, e da Rede Nordeste de Ensino - RENOEN, todos vinculados à UFS. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação – FOPTIC/UFS/CNPq.

CLÁUDIA VIVIEN CARVALHO DE OLIVEIRA SOARES: Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Titular na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Coordenadora do Grupo de Pesquisa GPLITE/CNPq/Uesb (Linguagens, Tecnologias e Educação).

CLÁUDIO PINTO NUNES: Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Titular Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uesb e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Líder do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

DANIELA OLIVEIRA VIDAL DA SILVA: Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFBA. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/Uesb. Vice Líder do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq). Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (GEPEP/CNPq). Assessora Pedagógica do Centro Universitário UniFIC Vitória da Conquista, Bahia.

DENISE APARECIDA BRITO BARRETO: Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua na área de Educação e Linguagem com os seguintes temas: (multi) letramento, práticas docentes, formação de professores, EJA, alfabetização e tecnologia. Professora plena do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL e do Programa de Pós-graduação em Educação/PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB (Vitória da Conquista/BA/Brasil). Coordenadora do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas – GELFORPE/CNPq/UESB.

DÉRCIO DOS SANTOS TERESA ABREU: Doutorado em Inovação Educativa docente da Universidade Rovuma (Nampula) e da Academia Militar Samora Machel (Nampula). Pesquisador e membro do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NuPECE).

EANES DOS SANTOS CORREIA: Graduação em Educação Física, Licenciado em Pedagogia, Mestre em Ensino de Ciências e Matemática e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Professor da Faculdade do Nordeste da Bahia e Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade Estadual da Bahia. Membro Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação e Contemporaneidade (EDUCON/UFS/CNPq).

ELSON DE SOUZA LEMOS: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É Professor Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Gestão, Estágio-Pesquisa, Formação de Professores e População Diferenciada.

INOCÊNCIA MANGUINHA RUTH AMISSE: Mestranda em Avaliação Educacional pelo Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências (ISDRB) da Universidade Rovuma. Licenciada Administração Pública pela Universidade Católica de Moçambique extensão de Cuamba.

JOSÉ BATISTA DE SOUZA: Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. Professor das Redes Estadual e Municipal da Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação – FOPTIC/UFS/CNPq.

JOSÉ MARCELO ÁNICA: Mestre em Avaliação Educacional pelo Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências (ISDRB) da Universidade Rovuma. Licenciado em Ensino de História pela Extinta Universidade Pedagógica, Delegação de Niassa - Moçambique. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NuPECE).

LÚCIA GRACIA FERREIRA: Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Itapetinga (UESB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA e da UESB. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (CEPEP/ CNPq/UESB) e Docência, Currículo e Formação (CEPEP/ CNPq/UFRB).

MANUEL LUÍS: Mestrando em avaliação educacional pelo Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências (ISDRB) da Universidade Rovuma- Extensão de Niassa.

MATEUS LOURENÇO ANDRÉ: Mestrando em avaliação educacional pelo Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências (ISDRB) da Universidade Rovuma, Moçambique. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NuPECE).

MATHEUS LUAMM SANTOS FORMIGA BISPO: Licenciado em Letras Português e Pedagogia, Especialista em Gestão Escolar e Educação Empresarial pela Faculdade Jardins e em Letramento e Alfabetização, Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Professor de Educação Básica da Rede Privada de Aracaju e da Universidade Tiradentes. Membro Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação e Contemporaneidade (EDUCON/UFS/CNPq).

NOÉMIA ASSIATO DE ANGELITA MANUEL MOMADE: Mestranda em Avaliação Educacional pelo Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências (ISDRB) da Universidade Rovuma, Moçambique. Licenciada em Psicologia Social das Organizações pela Universidade Pedagógica-Delegação do Niassa.

RODRIGUES BALBINO: Licenciado em Ensino de Filosofia e mestrando em Administração e Regulação de Educação.

ROGÉRIO GUSMÃO: Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Participa dos Grupos de Pesquisa: MESCLAS/CNPq/UFRB (Memória, Espaço e Cultura) e GELFORPE/CNPq/UESB (Grupo de estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas).

VELEIDA ANAHÍ CÁPUA DA SILVA CHARLOT: Licenciada em Ensino de Ciências e Matemática, Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris VIII. Professora titular do Departamento de Educação e dos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática e em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade (EDUCON/UFS/CNPq).