



Revista  
Academic Research

**FAP**

Revista Semanal - Volume 1, Nº 8, agosto / dezembro de 2018

**13**  
anos

Construindo o  
Ensino Superior  
de Qualidade na  
Região do Baixo  
Parnaíba!

**CRESU**  
Centro Regional de Ensino Superior Arno Kreutz Lt



## **COMISSÃO EDITORIAL**

Lucas Moraes Santos  
Cleane de Jesus Costa  
Raimunda Nonata Fortes Braga

## **COMITÊ DE REDAÇÃO**

Cleane de Jesus Costa  
Lucas Moraes Santos

## **SECRETÁRIA**

Grazieli Brito da Silva

## **CONSELHO EDITORIAL**

**Profª. Esp. Ana Carolinne de Oliveira Lima - FAP**

Especialista em Docência do Ensino Superior – INTA

**Profº. Dr. Casemiro de Medeiros Campos - FAP**

Doutor em Educação – UFC/CE

**Profª. Ma. Cleane de Jesus Costa - FAP**

Mestra em Desenvolvimento Humano – UNITAU/ SP

**Profª. Ma. Cleydlenne Costa Vasconcelos**

Mestra em Parasitologia – ICB/UFMG

**Profº. Dr. Cláudio Gonçalves da Silva - UFMA**

Doutor em Agronomia/Entomologia Agrícola – UFLA/MG

**Profª. Ma. Francinalda Araújo e Silva - FAP**

Mestra em Desenvolvimento Humano – UNITAU/ SP

**Profª. Ma. Katiane Alyne de Souza Ribeiro da Silva - FAP**

Mestra em Desenvolvimento Humano – UNITAU/ SP

**Profª. Anilde Silva Carvalho - FAP**

Especialista em Docência do Ensino Superior – UCAM/RJ

**Prof. Me. Lucas Moraes Santos – FAP**

Mestre em Direitos Humanos – UnB/DF

**Profº. Esp. Radson Ferreira do Vale - FAP**

Especialista em Docência do Ensino Superior – FAP/MA

**Profª. Ma. Raimunda Nonata Fortes Braga - FAP**

Mestra em Desenvolvimento Humano – UNITAU/ SP

**Profº. Dr. Regis Catarino da Hora - UFMA**

Doutor em Ecologia e Recursos Naturais – UFSCAR/SP

## **PROGRAMAÇÃO VISUAL / DIAGRAMAÇÃO / CAPA**

Raimunda Nonata Fortes Braga

José Victor Mesquita Moraes

## **NORMALIZAÇÃO**

Rayssa Cristhália Viana da Silva

FAP Academic Research / Faculdade do Baixo Parnaíba. v. 1, n. 8,  
(ago./dez. 2018) – Chapadinha- MA, 2018.

v. 1, n. 8, (ago./dez. 2018)

Semestral

ISSN 2446-8312

1. Educação Superior – Periódicos. I. Faculdade do Baixo Parnaíba. II.  
Título.

CDU 378(051)

## **SOBRE A FAP ACADEMIC RESEARCH**

A *FAP Academic Research* é um periódico editado e organizado pela Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP), instituição de educação superior localizada no município de Chapadinha, na região conhecida como Baixo Parnaíba e Alto Munim, no estado do Maranhão, Brasil. Além de cumprir o objetivo de constituir um veículo para a divulgação dos trabalhos de alta qualidade e rigor acadêmico produzidos pelo corpo docente e discente da FAP, o Periódico tem a missão de fazer avançar as trincheiras da consolidação da oferta de uma educação superior de qualidade e verdadeiramente emancipadora no interior do Maranhão.

Localizada no meio do semiárido maranhense, Chapadinha está rodeada por uma das regiões mais pobres do estado do Maranhão, por sua vez, um dos estados com os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do país. Nesse contexto, os desafios envolvidos na oferta de educação superior de qualidade, sobretudo, para uma instituição privada, não são poucos. Desde a frágil educação básica oferecida pelas escolas públicas locais, até as dificuldades econômicas de uma população de gente muito trabalhadora, mas muito explorada e aviltada de direitos fundamentais, acumulam-se as dificuldades apresentadas ao processo educacional na região.

Em tal cenário, a FAP acredita que somente uma educação que emancipe de maneira duradoura e sustentável pode dar sentido à continuação desse projeto, caso em que a pesquisa científica, contextualizada e consciente de sua qualidade política inerente, tem um papel fundamental a desempenhar. Mais do que profissionais tecnicamente qualificados para o mercado de trabalho, a FAP busca formar cidadão críticos e capazes de transformar as suas realidades e as daqueles a sua volta. É justamente esse processo de emancipação que pode ser muito favorecido pelas habilidades de pesquisadores, cuja função básica é a de tirar paradigmas do pano de fundo social, questioná-los e, se necessário desconstruí-los.

Contamos, portanto, com a colaboração de toda a comunidade acadêmica da FAP para enriquecer cada vez mais a produção científica séria e crítica desta IES. Da mesma forma, convidamos professores, estudantes e pesquisadores, desde a iniciação científica até o pós-doutoramento, a contribuírem com o periódico com seus trabalhos e pesquisas, a fim de fortalecer a missão de Davi contra Goliath que é esta de viabilizar a pesquisa e a emancipação pela educação no interior do Maranhão.

Os trabalhos devem ser enviados em arquivo eletrônico em word para <nupex@fapeduca.com.br> , incluindo:

- O corpo do artigo, com 7.000 a 10.000 palavras. As notas de rodapé devem ser, preferencialmente, curtas e objetivas, ao passo que as referências bibliográficas devem estar de acordo com o padrão ABNT;
- Breve biografia da autora ou do autor, com, no máximo, 50 palavras;
- Um resumo do artigo, respeitando o máximo de 150 palavras, incluindo palavras-chave que facilitem a catalogação bibliográfica.

Embora priorizemos trabalhos inéditos, subsidiariamente, poderemos aceitar trabalhos já publicados, que sejam de indiscutível relevância para a temática da Revista. Por sermos uma Faculdade que oferece majoritariamente cursos das Ciências Sociais Aplicadas, nosso foco está em artigos com temáticas relativas à Gestão da Educação, Políticas Sociais, Metodologias da Educação e Direitos Humanos, mas em função de nossa missão interdisciplinar, estimulamos o envio de trabalhos relacionados a outros temas, que possam, de alguma forma, ser correlatos.

Desde já, agradecemos a parceria.

Equipe editorial.

<b>EDITORIAL</b>	<b>4</b>
<b>A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E OS SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA DOCENTE</b>	<b>5</b>
Ana Carolinne de Oliveira Lima Jefferson Marques dos Santos Thiago Marques do Nascimento	
<b>O DESAFIO DA PRÁTICA DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES PESQUISADORES DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO</b>	<b>19</b>
Deryanne Vieira Guimarães Keiciany Lopes Brito Maria de Jesus Mendes Cardoso	
<b>O USO DA ORALIDADE COMO COMPONENTE CURRICULAR NA SALA DE AULA</b>	<b>34</b>
João Silvestre Coelho da Silva Junior Thiago Marques do Nascimento Orientadora: Priscila Viviane de Sousa Carvalho	
<b>PLANEJAR É PRECISO: uma reflexão sobre a prática do planejamento na rede estadual de ensino no município de Chapadinha (MA)</b>	<b>43</b>
Glauber Miranda Silva Margarida Noelia da Costa Lima Rosymara Silva Rodrigues Raimunda Nonata Fortes Braga	
<b>PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: relatos pessoais sobre o perfil docente</b>	<b>62</b>
Jéssica Silva Teixeira Liliane Ferreira Mesquita Torres Wilma Silva Lima Cleane de Jesus Costa	

## EDITORIAL

Um dos traços distintivos da Faculdade do Baixo do Parnaíba (FAP), instituição responsável pela edição e publicação da Revista *FAP Academic Research*, é a sua vocação pela educação. Não obstante, os últimos anos tenham sido dedicados a um movimento de expansão para outros campos das ciências humanas e sociais aplicadas, a educação para a liberdade, para a emancipação está no DNA do conhecimento científico aqui produzido.

Isso deriva de um profundo reconhecimento da região onde nos inserimos. O Baixo Parnaíba é uma das regiões mais pobres do estado do Maranhão e, portanto, do país. A precariedade na oferta de serviços públicos de qualidade é generalizada, porém uma das que produz os impactos negativos mais estruturais e duradouros é a precariedade na educação.

As deficiências produzidas por uma educação básica de má qualidade ou não oferecida na idade adequada, tendem a acompanhar os sujeitos por toda a vida, dificultando trajetórias que poderiam ser de sucesso e reproduzindo ciclos de desigualdade de uma geração para outra. É por isso que a *FAP Academic Research* não foge de sua vocação e do contexto no qual está inserida, e nem poderia fazê-lo. A educação seguirá, como nesse número, sendo um tema central para nossa produção acadêmica por compreendemos a centralidade de uma reformulação das políticas de educação entregues à população se estamos levando a sério a missão de retirar o Maranhão e o Baixo Parnaíba do estado de pobreza e da imensa desigualdade social que trava nosso desenvolvimento.

Uma boa leitura a todos.

A equipe editorial.

## **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E OS SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA DOCENTE**

### **FORMATION OF THE FOREIGN LANGUAGE TEACHER AND ITS REFLEXES IN TEACHING PRACTICE**

Jefferson Marques dos Santos<sup>1</sup>

Thiago Marques do Nascimento<sup>2</sup>

Orientadora: Ana Carolinne de Oliveira Lima<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo trazer discussões e reflexões acerca dos processos formativos de professores de língua estrangeira no contexto educacional brasileiro, com foco para os professores de Língua Inglesa (LI). Para tanto, buscou-se fazer análises acerca de como está sendo formado o professor de língua inglesa, as implicações dessa formação em sua prática docente em sala de aula e de que forma esses profissionais da língua têm desenvolvido os saberes - adquiridos durante a graduação - na sala de aula e se os resultados têm sido satisfatórios. Os processos de formação de professores têm sido temas recorrentes nos debates acadêmicos da contemporaneidade, em vista disso, procura-se abordar, também, reflexões sobre as competências que os profissionais de LI necessitam possuir para desenvolver com maestria o papel de profissional de línguas que lhes foram outorgados após a graduação, observando a importância da constante necessidade de uma formação contínua visando o aperfeiçoamento de sua prática. Assim, realizou-se uma pesquisa bibliográfica para análise e discussão das temáticas sobre o processo de formação dos professores de línguas estrangeiras na qual para fundamentação da pesquisa, foram utilizados como pilares teóricos de sustentação: Brasil (1998), Filho (2009), Leffa (2011), Ialago e Duran (2017), Pimenta (2011), Martins (2017), Marzari (2017), Paiva (2017) e Vieira (2017).

**Palavras - chave:** Formação de professores. Prática docente. Reflexão.

**ABSTRACT:** This article aims to bring discussions and reflections about the training processes of foreign language teachers in the Brazilian educational context, focusing on English language (EL) teachers. Therefore, we sought to analyze how the English teacher is

---

<sup>1</sup> Graduando do VII período do Curso de Letras da Faculdade do Baixo Parnaíba – FAP. E-mail: jeffersonmarques20g@gmail.com

<sup>2</sup> Graduando do VII período do Curso de Letras da Faculdade do Baixo Parnaíba – FAP. E-mail: thiago.marquesn@hotmail.com

<sup>3</sup> Professora de Língua Inglesa do Curso de Letras da Faculdade do Baixo Parnaíba – FAP. E-mail: carolphb@gotmail.

being trained, the implications of this training in their classroom teaching practice and how these language professionals have developed the knowledge - acquired during graduation - in the classroom and whether the results have been satisfactory. The processes of teacher education have been recurrent themes in contemporary academic debates, therefore, we seek to address, also, reflections on the competences that EL professionals need to have to masterfully develop the role of language professional that they have. were granted after graduation, observing the importance of the constant need for a continuous formation aiming at the improvement of their practice. Thus, a bibliographic research was conducted to analyze and discuss the themes about the process of formation of foreign language teachers in which to support the research, were used as theoretical support pillars: Brazil (1998), Filho (2009), Leffa (2011), Ialago and Duran (2017), Pimenta (2011), Martins (2017), Marzari (2017), Paiva (2017) and Vieira (2017).

**Keywords:** Teacher training. Teaching practice. Reflection.

## 1 INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro tem inserido no mercado de trabalho muitos profissionais despreparados, isto é, sem domínio das competências e habilidades básicas necessárias para o exercício e pleno desenvolvimento de sua profissão. As Instituições de Superiores de Ensino (IES) têm oferecido aos acadêmicos de língua inglesa (doravante LI) formações inadequadas durante a graduação, o que tem refletido diretamente na prática docente desses profissionais em sala de aula. Na maioria das escolas públicas brasileiras é comum encontrarmos uma diversidade de professores que não possuem formação específica em LI, mas que exercem tal ofício, seja pela falta de profissionais formados na área, ou para complementação de suas cargas horárias, no caso de professores que ensinam outra disciplina.

Por meio de um estudo intitulado “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira” realizado pelo Plano CDE em 2015, pôde-se conhecer as mais diversas características presentes no ensino de língua inglesa na Educação Básica da rede pública brasileira. Merece ser acentuado um apontamento revelado pelo estudo a formação não específica em língua inglesa pode ser um dos fatores que explicam a falta de preparo dos professores para o ensino de LI no Brasil. Portanto, percebe-se que a formação, especificamente na área de língua inglesa, do professor de língua estrangeira, é fator crucial na promoção de um ensino de língua inglesa com qualidade e eficaz nos sistemas de ensino público ou privado.



A deficiência no ensino de LI no sistema público de ensino brasileiro, na maioria das vezes, deve-se as variadas lacunas deixadas pela carência no Ensino Superior oferecido aos acadêmicos durante a graduação. Perante tal fato, percebe-se o impacto negativo ou positivo, dependendo da formação do profissional, que uma formação pode trazer para dentro das salas de aulas das escolas, quer sejam públicas ou privadas. A responsabilidade com a sua formação durante a graduação é um quesito indispensável que necessita fazer parte da vida acadêmica dos futuros professores de Língua Estrangeira (doravante LE) no Brasil.

Em vista disso, a partir dessas invariáveis, buscou-se compreender como ocorre a formação dos profissionais de LI nas IES e como esses profissionais da língua têm desenvolvido os saberes adquiridos durante a graduação, na sala de aula e se tem sido satisfatórios os resultados, pois, partindo da premissa que a formação dos professores de línguas envolvem dois tipos de saberes, um teórico acerca do conhecimento da linguagem e um prático sobre como lecionar, compreende-se que o saber docente não é formado apenas na prática cotidiana em sala de aula, mas é também nutrido através das teorias (PIMENTA, 2005), para estar em sala de aula, exige-se dos professores de LI a dominância das competências e habilidades necessárias, inerentes à língua a qual ensinam, para a concretização satisfatória do ensino em sala de aula.

É imprescindível aos profissionais de línguas, como a qualquer outro profissional do sistema de ensino público ou particular, que estejam nutridos das ferramentas teóricas necessárias, adquiridas durante a graduação, para o devido sucesso de sua prática docente. Mas isso não é o que pensam muitas IES que estão espalhadas no Brasil. Professores de LI despreparados, sem os domínios necessários da sua área para exercerem a sua prática, têm adentrado as salas de aulas e têm visto o fracasso bater em suas portas por não conseguirem obter resultados satisfatórios em sala de aula, reflexo de uma formação precária, isto é, inadequada oferecida por muitas IES e que conseqüentemente afetam a prática dos professores na sala de aula.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991, *apud* ALMEIDA FILHO, 2009), fazem uma crítica ao fato de que inúmeros professores de língua estrangeira acreditarem que a conclusão da graduação representa o término de sua formação. De fato, há uma notória verdade sobre esta premissa, pois quando esses professores deixam de lado cursos de especialização, leitura de literaturas recentes da sua área e etc., há um risco iminente de agirem de acordos com as suas intuições, crenças, e experiências, implicando em um ensino de improvisos e incertezas.

Almeida Filho (2009) trata o termo *formação* de forma dinâmica, tendo em vista que, etimologicamente, *formação* é um processo que se dá ao longo do tempo, ou seja, não se

deve pensar em um processo de formação como algo estático, absoluto e acabado. Pensar dessa forma é uma forma de dizer que o profissional apenas adquiriu *certificação* e agora está licenciado oficialmente por uma IES para atuar profissionalmente.

Manter-se em um processo de formação contínua deve ser uma visão que todos os professores de LE necessitam ter e praticar. Ao pensar e agir dessa forma, conforme Almeida Filho (*ibidem*), os professores começarão a galgar uma trajetória de formação permanente durante toda a vida profissional. Percebe-se a partir de então, que a formação do professor de LE necessita ser algo contínuo. Quanto mais os profissionais de LE aperfeiçoam-se mais aprimoram e adquirem competências que refletirão, de forma positiva, em sua atuação dentro de sala de aula. Ainda na perspectiva do autor, o professor de LE que aperfeiçoa seus conhecimentos estará em um contínuo processo de crescimento profissional e será capaz de sair do nível da intuição e das crenças para um patamar de maestria no que concerne o direcionamento e sucesso na sua prática em sala de aula.

A autoanálise acerca da prática docente em sala de aula deve ser, imprescindivelmente, uma ferramenta que todos os professores de LI precisam para garantir que as lacunas e fragilidades decorrentes da sua prática docente possam ser preenchidas e aperfeiçoadas, traduzindo em uma prática mais efetiva e, conseqüentemente, em uma maior obtenção de resultados.

## **2 FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO**

Como se o professor pudesse ser professor sem ter refletido sobre a educação, sobre o desenvolvimento de crianças e jovens, sem ter feito um estágio adequado, sem ter permanecido o tempo necessário em uma escola, sem ter acompanhado o trabalho de um professor, sem ter tido a chance de ensaiar um trabalho com crianças ou adolescentes.

Professores com pouco domínio oral da língua, salas numerosas, carga horária reduzida, entre outros fatores, fazem com que o ensino de uma língua estrangeira moderna permaneça centrado na leitura, no vocabulário e na gramática, sem a devida atenção à habilidade oral.

A falta de domínio da língua alvo, principalmente em seu aspecto oral, reflete num ensino tradicionalista, voltado apenas para a leitura, a aprendizagem de vocabulários, e apego exacerbado à gramática da língua estrangeira ensinada. Na perspectiva de Martins (2017, p. 199) “A competência comunicativa abrange o conhecimento implícito que o professor tem do sistema abstrato da língua e sua capacidade de uso da/na língua alvo em que atua”. Portanto, é requisito mínimo que os professores de língua inglesa possuam essa competência a fim de atuarem de forma satisfatória em sala de aula.

Outro fator que também corrobora para o despreparo de muitos professores de LI tem sido a baixa carga horária que é destinada (durante a graduação) ao ensino de língua inglesa na modalidade de curso, acoplado, Letras Português/Inglês. A carga horária destinada ao ensino dos conteúdos teóricos e práticos de língua portuguesa ocupa um maior espaço no decorrer do curso, deixando-se um tempo mínimo para aprendizagem teórica e prática da língua inglesa. Conseqüentemente com uma carga horária reduzida destinada à aprendizagem da língua inglesa, há de se ficar muitas lacunas que deixaram e deveriam ser preenchidas durante o curso, problemática esta que traz drasticamente resultados negativos na prática docente do futuro professor de LE. Recorrendo à Vieira (2017), ela corrobora essa premissa, pois segundo ela a carga horária reduzida e a desarticulação entre as disciplinas que são ofertadas no início do curso e a prática do ensino de língua inglesa oferecida nos dois últimos anos, são evidenciados como um dos fatores que contribui para a precariedade da formação do professor de LI.

É imprescindível aos professores de LE (com foco para o professor de língua inglesa) que ensinem e explorem dos alunos todas as habilidades necessárias inerentes à língua alvo trabalhada, pois o ensino inadequado da língua é um reflexo do processo inadequado que percorreu o profissional de língua estrangeira durante a sua vida acadêmica. Paiva (2003), destaca um fator importantíssimo acerca da formação inicial do professor de língua estrangeira que colabora para o despreparo dos professores da área. Segundo ela, os cursos de licenciatura em língua estrangeira, na maioria das vezes, estão “acoplados” com as licenciaturas em língua portuguesa, o que defasa muito a aprendizagem dos acadêmicos e inviabiliza o desenvolvimento pleno da competência comunicativa desses futuros professores.

A vinculação das licenciaturas de língua estrangeira às de língua portuguesa, são oferecidas por empresários do ramo educacional e que oferecem esses cursos de três a quatro anos, por critérios meramente de concorrência ou de mercado, o que acaba por refletir na formação desses profissionais, pois por esse e por outros motivos, não desenvolvem todas as suas competências e habilidades necessárias para a prática de seu ofício.

Partindo da premissa acima levantada por (ibidem.), pode-se observar que o sistema educacional brasileiro tem inserido no mercado de trabalho, profissionais cada vez mais despreparados e sem domínio das quatro habilidades necessárias para o pleno e efetivo desenvolvimento da sua prática docente em sala de aula. Devido a essa formação inicial inapropriada recebida pelos acadêmicos, na maioria dos cursos de licenciatura de língua estrangeira, forma-se um círculo vicioso de reprodução de alunos sem preparo e sem um domínio sólido da língua inglesa.

Tratando-se da formação plena de um profissional da área de línguas, é imprescindível a esse profissional que domine as competências e habilidades inerentes à língua a qual leciona, pois são ferramentas necessárias para que possa oferecer um trabalho adequado e na medida do possível, eficaz aos seus alunos. Recorrendo a Martins (2017), os profissionais de língua estrangeira necessitam desenvolver as seguintes competências: competência aplicada, teórica, implícita, profissional e linguístico-comunicativa. Martins (2017), conceitua da seguinte forma essas competências:

A *competência aplicada* é a capacidade do professor de ensinar conforme as teorias, pesquisas, e estudos na sua área de formação, aliando-se assim essa competência a *competência teórica* e a *competência prática (implícita)*, sendo imprescindível para o processo de reflexão sobre a prática.

A *competência teórica* é aquela na qual há uma busca feita pelo professor, de resultados de pesquisas escritas de outros profissionais da sua área, articulando assim de forma consciente que faz e sabe com a leitura desses materiais. E requer, ainda, que o profissional saiba através de teorizações claras, como se dá o processo de ensinar e aprender língua (s), consoante Almeida Filho (2003).

A *competência implícita segundo* Martins (2017, p. 198) é o “[...] conjunto de intenções, crenças e experiências [...]” que são internalizadas pelo professor durante o seu processo de formação. Para Martins (*ibidem*) é uma competência intuitiva, isto é, baseada no conhecimento empírico que parte da observação de profissionais de outras áreas de ensino de línguas.

A *metacompetência profissional* é aquela que, na perspectiva de Almeida Filho (1993), é adquirida de forma gradual de acordo com o tempo de formação do professor, e é efetivada a partir do momento que o profissional passa a buscar capacitação profissional, oportunidades de estudos, participação em congressos etc.

A *competência linguística – comunicativo* segundo Consolo (2004, *apud* Martins, 2017, p. 200) “[...] é efetivamente um dos requisitos na definição do perfil profissional de professores de LE para que possam cumprir papéis essenciais na sua atuação em sala de aula [...]”. Essa competência diz respeito ao domínio de conhecimentos e habilidades exigíveis para uma efetiva comunicação, tendo em vista o domínio do sistema da língua e a sua capacidade de uso.

A *metacompetência* é primordial, assim como as demais, na vida profissional do professor de línguas, pois essa competência diz respeito a consciência dos papéis de educador que o profissional possui. É a competência de ir além do esperado, tendo consciência de que

enquanto mediador, isto é, facilitador de oportunidades, é um ser que reconhece as suas limitações e têm a humildade de aceitar que é passível de aperfeiçoamento. Ela reflete, também, acerca da necessidade de estar, na medida do possível, se capacitando para manter-se sempre atualizado das evoluções e mudanças científicas que ocorrem frequentemente em sua área de atuação.

Todas essas poderosas competências são de um valor altamente relevante na vida profissional dos professores de LI. São a partir delas, que os professores delineiam os caminhos necessários e de forma adequada, para um ensino satisfatório e eficaz em sala de aula. Portanto, a internalização e posteriormente a prática dessas competências, são requisitos que todos os professores de LI devem visar construir durante os seus processos formativos para que tenham uma atuação reflexiva dentro da sua prática.

Observa-se a partir da reflexão acima que o processo de formação dos profissionais da licenciatura na área de Língua Estrangeira (com foco na língua inglesa), deve ocorrer de forma rigorosa e partir de reflexões imprescindíveis para que os profissionais alcancem, no seu processo de formação, resultados satisfatórios. Se os acadêmicos passam por um processo de formação inadequado, sem vivenciar na prática a profissão que escolheram e sem as ferramentas necessárias para desenvolver com maestria o seu ofício, restar-lhe-ão o insucesso em sua prática docente.

O Ministério da Educação reconhece a importância cultural da aprendizagem de línguas estrangeiras ao inserir o seu estudo na grade curricular das escolas públicas e particulares de todo o território nacional. Porém, o que se observa na prática é que há diversos fatores que concorrem para a não efetivação da aprendizagem dessas línguas como carga horária insuficiente, falta de preparo dos professores, etc. Acerca desse apontamento, versa Ialago e Duran (2017, p. 59):

A formação dos docentes de língua inglesa no Brasil ocorre, via de regra, mediante os cursos de Letras, reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC). Todavia, a maior parte desses cursos termina por formar professores despreparados para o mercado educacional. Muitos deles apresentam significativas deficiências como, por exemplo, de cunho pedagógico e, principalmente, falta de domínio da disciplina na qual leciona. Em vista disso, a formação de professores, em especial os de LI, tornou-se tema recorrente nas discussões dos meios acadêmicos atuais. Pois quando os processos formativos são falhos, muitas lacunas ficam abertas trazendo assim inúmeras implicações negativas na prática dos futuros professores de LI. Em vista disso, os profissionais de LI necessitam estar constantemente em contato com cursos de atualização ou especialização, uma vez que a

formação continuada é um processo que visa o aperfeiçoamento profissional, com o intuito de mantê-los continuamente atualizados com as inovações e evoluções da sua área de atuação.

Há inúmeras falhas formativas, apresentadas nas mais diversas IES espalhadas pelo Brasil, observadas nas mais diversas pesquisas relacionadas aos cursos de licenciatura, que vão desde os conteúdos próprios à realização de estágios inadequados oferecidos aos acadêmicos de LI, o que tem refletido significativamente na prática docente desses profissionais após sua formação. Acerca da inadequação do processo formativo ofertado aos formandos pelas IES, Gatti, (2003, p. 475, *apud* IALAGO, DURAN, 2017) versa acerca das consequências deixadas pelo recebimento de uma formação inadequada durante a graduação de LI das IES.

### **3 DESAFIOS ENFRENTADOS NO ENSINO PÚBLICO**

A maioria dos problemas relacionados ao ensino do inglês no Brasil são percebidos dentro de todo o sistema público de ensino, afetando tanto as escolas municipais quanto as estaduais. As dificuldades enfrentadas no ensino da língua inglesa no Brasil são as mais diversas: vulnerabilidade social, escolas localizadas em bairros paupérrimos, turmas demasiadamente lotadas e heterogêneas e a principalmente o despreparo de muitos professores, o que tem colaborado para o insucesso do ensino de língua inglesa no contexto educacional público brasileiro. Em vista disso, não tem sido uma atividade fácil garantir tal ensino de forma digna e com qualidade dentro das escolas públicas brasileiras, a fim de que os alunos alcancem a proficiência necessária para sua comunicação.

Os motivos que dificultam o ensino desse idioma, principalmente no que se refere ao contexto da escola pública, onde percebemos que o nível de proficiência dos alunos é bastante heterogêneo, as salas apresentam um número elevado de alunos e, além disso, há uma escassez de recursos didáticos destinados ao ensino de LE. Na perspectiva de (BRASIL, 1998, p. 23):

A maioria das propostas situa-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados. A concepção de avaliação, no entanto, contempla aspectos formativos que parecem adequados. Todas as propostas apontam para as circunstâncias difíceis em que se dá o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira: falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente. (BRASIL, 1998, p. 23).

A Língua Inglesa, a partir das séries iniciais, auxilia as relações sociais e culturais da criança, contribuindo para o desenvolvimento intelectual da criança, desenvolvendo as suas potencialidades individuais e coletivas.

Em se tratando do aprendizado da Língua Inglesa, há uma certa facilidade em aprender uma língua estrangeira ainda na infância, e a escola é um local propício para o aprendizado de uma nova língua, porém a realidade das escolas públicas do Brasil apresenta muitos desafios em todo o ensino básico, principalmente no ensino da Língua Inglesa.

Aprender e ensinar a língua inglesa na escola pública tem sido um grande desafio, deve-se aprender a fazer isto por meio dos poucos recursos disponíveis. A falta de preparo do professor, a falta de material didático adequado a cada estágio de desenvolvimento dos alunos, a falta de um ambiente propício, como um laboratório de línguas, salas de aulas superlotadas e uma carga horária inadequada, tem contribuído direta e indiretamente para a baixa qualidade de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na escola pública.

Existem vários tipos de métodos e abordagens de ensino de línguas e cabe ao professor conhecê-los e avaliar qual o melhor a ser aplicado às necessidades de seus alunos, de acordo com a realidade da qual faça parte, de forma que tenha menos resistência e um bom resultado no aprendizado dos alunos em geral.

O ensino deve ser realizado de forma interessante e com significados para o dia a dia dos alunos podendo utilizar-se de jogos, áudios, vídeos, etc. Isso para se trabalhar as quatro habilidades: *listening* (ouvir), *speaking* (falar), *reading* (ler) e *writing* (escrever). Essas quatro habilidades são muito importantes para o desenvolvimento da língua estudada, de acordo com Brasil (1998), deve-se priorizar uma delas, a leitura, por julgá-la a mais coerente com a proposta metodológica adotada por escolas regulares da Educação Básica e por considerá-la extremamente necessária ao aprimoramento social e cultural do aprendiz:

[...] considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. [...] o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL, 1998, p. 20).

Contudo, para aprender uma LE, como foco na língua inglesa, se requer do aluno a capacidade de falar, escutar, escrever e ler fazendo uso dessa língua. Só assim ele vivenciará uma aprendizagem que lhe dê condições de interagir com pessoas de diferentes culturas.

Em qualquer instituição de ensino, seja pública ou privada, a responsabilidade, tanto do professor quanto do aluno em sala de aula, é inquestionável. Só nos resta esperar que

o ensino de LE, em especial de língua inglesa, tenha em breve um lugar privilegiado no currículo escolar. Há um mito de que o ensino de LE, nas escolas públicas, não é considerado competente, ou seja, não funciona.

Como consequência, conforme esclarece Paiva (2017), o ensino de inglês acaba sendo privilégio das elites, que conseguem pagar por aulas particulares ou estudar em um curso particular de línguas, a fim de desenvolver as habilidades linguísticas com proficiência. O senso comum reforça o mito de que as classes populares não têm como financiar seus estudos e que as elites não querem se misturar aos pobres na aprendizagem de LE. Leffa (2011, p. 20) critica a ideia de que o povo brasileiro, em especial os pobres, não possa estudar inglês simplesmente porque nunca terá a oportunidade de viajar para o exterior. Versa ele que a escola “insiste em lhe dar um conhecimento que ele já tem a língua portuguesa, negando-lhe o acesso a um conhecimento que ele não tem a LE”.

Todavia, em função da globalização, a aprendizagem de no mínimo uma LE é imprescindível nos dias atuais. Se a escola pública não oferece esse ensino aos menos privilegiados, os mesmos nunca terão acesso, ficando assim excluídos da sociedade, principalmente se tratando de comunicação, uma vez que não aprendemos inglês apenas para viajar para países falantes do idioma. Aprendemos inglês para atingir diferentes propósitos, dentre eles, aprender sobre novas culturas, obter melhores empregos, ter acesso a informações atualizadas, conhecer pessoas e fazer amigos, assistir a filmes sem legenda ou ouvir músicas sem tradução, entre outros.

O *déficit* no ensino de língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras se deve de vários fatores, os quais três principais são abordados por Leffa (2011), o governo, o professor e o aluno. O governo, por instituir leis que limitam o acesso à LE na escola pública e por não oportunizar um ensino de qualidade, devido, principalmente, à falta de professores devidamente qualificados, à carência de recursos e materiais didáticos adequados e à reduzida carga horária destinada ao ensino de LE. Como explica Oliveira (2011, p. 84, *apud* MARZARI e BADKE, 2017, p. 10).

Criar leis e regulamentações para reger o sistema público de ensino e não prover meios para que a lei se concretize é adotar uma política do fingimento. Descreve-se no papel a realidade desejável, perpetra-se legal e verbalmente um futuro por fazer-se, mas cruzam-se os braços e faz-se de conta que o verbo se fará carne espontaneamente.

Partindo desse princípio, o governo cria as leis, mas na hora de colocá-las em prática, ele mesmo omite a garantia de um ensino de qualidade, no que diz respeito às LEs, em nossa sociedade.



Dando seguimento aos possíveis percalços no *déficit* no ensino da língua inglesa, Leffa (op. cit.), argumenta que o professor, por ensinar ao aluno algo que, muitas vezes, desconhece ou por, mesmo conhecendo a fundo o conteúdo a ser trabalhado, não sabe ensiná-lo, ou seja, não segue uma metodologia de trabalho que atenda às necessidades de seus aprendizes.

O professor ainda deve ter consciência dos níveis de aprendizagem do aluno quanto à familiarização, compreensão, aplicação do conteúdo ensinado e não adotar um método de ensino e sim adaptar um método, planejar as aulas e produzir material de acordo com a avaliação das necessidades de cada grupo de alunos. A esse respeito, esclarece: “é óbvio que não basta saber a LE para ser um bom professor; mas nem mesmo a língua muitos professores sabem, principalmente fora dos grandes centros” Leffa (*ibidem*).

Sendo assim, como nos explica Leffa (*ibidem*), o terceiro possível responsabilizado pela deficiência no ensino de língua inglesa na escola pública é o aluno, por demonstrar desinteresse pela construção do conhecimento na língua a ser aprendida.

Alguns alunos estudam somente para obter a aprovação, não percebendo a verdadeira finalidade da escola, que é promover e socializar o conhecimento entre professores e aprendizes e destes entre si. Há ainda o aluno que passa pela escola como um “zumbi”, não tirando proveito algum da aprendizagem que lhe é fornecida (LEFFA, 2011, p. 24).

Dessa forma, percebe-se que podem existir diferentes culpados pelo fracasso do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas. A culpa pode ser do governo, por não cumprir as leis; do professor, por não querer ou não saber ensinar; ou ainda do aluno, por não querer aprender.

Há um caminho árduo pela frente para que haja um ensino de língua inglesa com qualidade e que dê bons resultados dentro do sistema educacional público brasileiro para seja proporcionado aos alunos a sua autonomia no domínio das 4 (quatro) habilidades *listening* (ouvir), *speaking* (falar), *reading* (ler), *writing* (escrever). Portanto, essa qualidade só será possível quando as partes principais do processo de construção do conhecimento governo, professores e alunos, juntarem-se num engajamento principal, o de fazer acontecer. O governo, fazer com que as leis que garantem a qualidade do ensino público, sejam efetivadas; os professores possuam a capacitação necessária, mínima, para exercer a sua prática docente, sempre na busca contínua de estar se aperfeiçoando, e reconhecendo as suas limitações, e os alunos despertarem para a importância da aprendizagem de LE não somente por causa da globalização, mas para a aquisição cultural da língua, tornando-o um sujeito que se apropria da cultura que é produzida e difundida no mundo.

As escolas públicas enfrentam diversos obstáculos para que haja efetivamente um ensino de LI com qualidade dentro do seu sistema educacional, em vista disso, há uma necessidade fundamental de os profissionais de LI refletirem cotidianamente, no exercício de sua profissão, acerca da sua prática em sala de aula, pois possuir uma postura crítica sobre sua prática docente é um fator primordial para o encurtamento das dificuldades encontradas no sistema público de ensino e a qualidade do ensino de LI oferecido dentro das escolas públicas.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após as reflexões acima, percebe-se o quão árduo é ser um profissional de LE com excelência, ou mesmo um profissional que domine no mínimo as competências básicas necessárias de sua área de atuação, para que no decorrer de sua prática docente desenvolva com maestria os requisitos e habilidades indispensáveis que se espera de um bom profissional de línguas. Partindo desse pressuposto, considera-se que ser um bom profissional é reflexo notório do adequado processo formativo que este recebe durante e depois de sua formação acadêmica.

A formação docente do profissional de LI necessita acontecer de forma rigorosa e satisfatória, a fim de proporcionar aos futuros professores a possibilidade de realizar com maestria as competências e habilidades adquiridas durante e após a graduação. Necessita-se de um compromisso rígido entre graduandos e IES durante o processo de formação visando o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias aos profissionais para que proporcione resultados satisfatórios para a prática dos professores de LI dentro de sala de aula.

O mercado educacional deve repensar os processos formativos que têm oferecido aos graduandos nas IES a fim de inserirem no mercado professores que dominem os conhecimentos necessários para a realização de um trabalho eficaz e de bons resultados em sua prática docente. Formar profissionais competentes e com autonomia para exercerem com responsabilidade e compromisso os seus papéis dentro de sala de aula é o mínimo que as IES devem oferecer aos graduandos.

As possíveis lacunas herdadas após a graduação dos profissionais de LI necessitam ser preenchidas e aperfeiçoadas mediante um processo constante de formação. Refletir acerca da sua prática é um papel imprescindível que o profissional de LI deve vivenciar dentro da sala de aula. Reconhecer suas fragilidades e sana-las ao máximo é uma forma crítica de pensar o eminente processo de ensinar e aprender línguas.

A falta de domínio da língua estrangeira, especificamente em seu aspecto oral, reflete num ensino tradicionalista, voltado apenas para a leitura, a aprendizagem de vocabulários, e apego demasiado à gramática da língua estrangeira, deixando de lado as demais habilidades que também são importantes tanto quanto o ensino da gramática. Em vista disso, as IES necessitam formar e inserir no mercado de trabalho educacional profissionais que sejam capazes de se desenvolverem em múltiplas direções, isto é, na aquisição técnica e linguística, tornando-se professores competentes para o exercício de sua prática.

No tocante ao ensino de LI nas escolas públicas, de fato há inúmeros desafios que necessitam ser superados, minimizados e/ou sanados, o que não se configura como uma tarefa fácil. Assim sendo, a melhoria do ensino de inglês no sistema público de ensino, requer ações conjuntas por parte dos diversos segmentos da sociedade responsáveis pela melhoria e democratização do sistema público de ensino.

Em síntese, no que se refere à formação do profissional de LI, as IES devem visar a formação de professores com competências múltiplas, a fim de que esses professores conquistem autonomia para compreender, e usar a língua inglesa em qualquer contexto situacional que este venha a estar inserido, especificamente em sala de aula. Deve-se ser inerente a todo profissional de línguas, a responsabilidade de adquirir os conteúdos imprescindíveis da língua estrangeira na qual ensina, a fim de desenvolver como competência a sua prática estando na medida do possível buscando a sua contínua formação mesmo após o término da sua graduação. Viver um processo contínuo de formação deve ser a aspiração de todo professor de LE, haja vista a língua ser dinâmica e evolutiva.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.** Brasília, MEC/SEF, 1998.
- CDE. Instituto de Pesquisas Plano. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira.** Disponível em: <[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf)> Acesso em: 08 de nov. de 2017
- FILHO, José Carlos P. de Almeida. **O Professor de Língua Estrangeira em Formação.** (org.) 3<sup>a</sup>. ed. Campinas – SP. Pontes, 2009.
- IALAGO, Maria Ana. DURAN, Marília Claret Geraes. **Formação de Professores de Inglês no Brasil.** Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=1828&dd99=view&dd98=pb>> Acesso em: 02 de nov. de 2017.
- LEFFA, V. J. **Criação de Bodes, Carnavalização e Cumplicidade:** considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo, Parábola Editorial, 2011.
- MARTINS, Teresa Helena Buscato. **Reflexões sobre a Formação de Professores de Inglês como Língua Estrangeira.** Disponível em: <<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/view/2153>> Acesso em: 09 de nov. de 2017.
- MARZARI, Gabriela Quatrin. BADKE, Mariluzia Ribeiro. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa em Escolas Públicas de Santa Maria/RS.** Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21827/21827.PDF>> Acesso em: 08 de nov. de 2017
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **A Identidade do Professor de Inglês.** Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/identidade.htm>> Acesso em: 11 de nov. de 2017
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área do inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003.
- PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 6. ed – São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).
- VIEIRA, Azenaide Abreu Soares. **A Formação Universitária do Professor de Língua Inglesa e suas Implicações na Prática Docente.** Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7928-a-formacao-universitaria-do-professor-de-lingua-inglesa-e-suas-implicacoes-na-pratica-docente.pdf>> Acesso em: 08 de Nov. de 2017.

## O DESAFIO DA PRÁTICA DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES PESQUISADORES DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

### THE CHALLENGE OF TEACHING PRACTICE FOR TRAINING STUDENT SCHOOL RESEARCH STUDENTS

Deryanne Vieira Guimarães<sup>1</sup>  
Keiciany Lopes Brito<sup>2</sup>  
Maria de Jesus Mendes Cardoso<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente artigo têm o objetivo de mostrar os desafios e a importância da prática docente para a formação de alunos pesquisadores na 3ª série do Ensino Médio. A pesquisa norteou-se com foco no conceito de pesquisa e de que forma ela se aplica dentro do contexto escolar, de modo a tornar o aluno um sujeito crítico, capaz de compreender e construir conhecimentos. Neste ponto de vista houve a necessidade de realizar uma pesquisa que verificasse a prática do professor da última série do Ensino Médio para a preparação do aluno na vida de pesquisador universitário. A pesquisa teve caráter qualitativo e quantitativo, caracterizada por pesquisa bibliográfica e de campo. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário, com perguntas estruturadas e semiestruturadas, sendo aplicadas em uma escola da rede particular e uma da rede estadual, totalizando a 95 alunos participantes e 18 professores. , Ademais, ambas localizadas na cidade de Chapadinha-MA. Os autores que embasaram esta pesquisa foram Bagno (2007), Freire (2010), Demo (2006 e 2011), Díaz Bordenave e Pereira (2010), Garcia (2011), Marconi e Lakatos (2007), Oliveira (2006), Portilho e Almeida (2008), Richardson(1999), Silva (2006), todos esses mencionados, têm seus estudos voltados a área de pesquisa deste trabalho e foram primordiais para o desfecho deste estudo.

**Palavras-chave:** Pesquisa. Ensino-Aprendizagem. Conhecimento crítico.

**ABSTRACT:** This article aims to show the challenges and the importance of teaching practice for the formation of research students in the 3rd grade of High school. The research focused on the concept of research and how it applies within the school context, in order to

---

<sup>1</sup>Pós- graduanda em Docência no Ensino Superior (FAP); Licenciada em Letras/ - Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP).

<sup>2</sup>Pós- graduanda em Docência no Ensino Superior (FAP); Licenciada em Letras/ Espanhol- Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

<sup>3</sup>Pós- graduanda em Docência no Ensino Superior (FAP); Licenciada em Letras/ - Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP).

make the student a critical subject, able to understand and build knowledge. From this point of view there was a need to conduct a research that verified the practice of the teacher of the last grade of high school for the preparation of the student in the life of a university researcher. The research had a qualitative and quantitative character, characterized by bibliographic and field research. The instrument used for data collection was a questionnaire, with structured and semi-structured questions, being applied in a private school and a state school, totaling 95 participating students and 18 teachers. , In addition, both located in the city of Chapadinha-MA. The authors of this research were Bagno (2007), Freire (2010), Demo (2006 and 2011), Díaz Bordenave and Pereira (2010), Garcia (2011), Marconi and Lakatos (2007), Oliveira (2006), Portilho and Almeida (2008), Richardson (1999), Silva (2006), all mentioned, have their studies focused on the research area of this work and were primordial for the outcome of this study.

**Keywords:** Research.Education-Learning. Critical knowledge.

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa é fundamental em qualquer etapa da formação do indivíduo, pois ela é constante em seu cotidiano, e durante o processo de ensino e aprendizagem, ela torna-se uma ferramenta preciosa para fundamentar diversos questionamentos e curiosidades que possam surgir no aluno. Nisso, vê-se que a principal finalidade da pesquisa, além de garantir respostas fundamentais e necessárias para o aluno, possibilita também a construção do conhecimento.

Mas para construir esse conhecimento científico é necessário que o professor incentive seus alunos constantemente, apesar de na maioria das vezes, a realidade vivenciada no Ensino Médio não seja encarada dessa forma. Nota-se que, enquanto sujeitos, os alunos não procuram entender a essência dos problemas sejam eles sociais ou físicos, observando-o superficialmente. Em relação às competências a serem alcançadas nessa modalidade de ensino, diverge da realidade encontrada nas escolas, uma vez que o papel do Ensino Médio é formar cidadãos críticos que procurem a solução de problemas e os compartilham com a comunidade escolar, a fim de difundir a consciência dos indivíduos ao seu redor. Conforme ressalva Richardson (1999, p. 29):

Tomada num sentido amplo, pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações.

A construção do conhecimento se dá quando o aluno vai à busca de resultados para as suas indagações. Oliveira (2006, p. 42), ressalta que: “[...] o aluno torna-se sujeito de seu próprio conhecimento, investiga, registra dados, formula hipóteses, toma decisões para resolver um problema”, pois é através disso que ele constrói seu próprio entendimento sobre o objeto de pesquisa. Em nota, para que isso aconteça é necessário primeiramente que o professor seja um pesquisador, para que assim, ele possa também incentivar o seu aluno a vivenciar a pesquisa. Diverge-se dessa ideia se o próprio professor não pesquisa e não tem o hábito de pesquisar e ao mesmo tempo, requer de seus alunos um hábito pela pesquisa.

A partir daí, surgem as seguintes perguntas: Porque os alunos do Ensino Médio não optam por realizar pesquisas? Ou, não a fazem por não saberem como realizar uma pesquisa? É relevante que o professor promova essa familiarização dos alunos com o ato da pesquisa o mais cedo possível? É necessário e o professor incentive os alunos a fazer uso dessa prática para que não apresentem dificuldades em fazê-la no Ensino Superior?

Nessa perspectiva, o professor deverá adotar em suas metodologias a prática de ensino mediante pesquisas para começar a estimular os alunos a adotar uma postura enquanto para compreender o que há ao seu redor. O ato de pesquisar para muitos é compreendido como uma prática exclusiva do Ensino Superior, por isso, na Educação Básica, muitos alunos têm o hábito de ficar apenas com as informações repassadas pelo professor e livros didáticos, isto é, não sentem a necessidade de buscar outras fontes para melhor entender determinado conteúdo.

Eventualmente, fazem uso da internet e de outros meios durante a realização de trabalhos, mas acabam se perdendo nas teclas de atalho, os famosos “Ctrl+C” e “Ctrl+V” e não utilizam as ferramentas apenas como auxílio para a produção de material autoral. Em relação a postura do professor, ao mesmo tempo em que compartilha suas experiências de vida para propiciar ao educando conhecimentos que estabeleçam estratégias para a essa edificação, é o mediador da pesquisa, e é através da sua prática docente que os alunos irão descobrir e/ou adquirir um novo leque de informações sobre o que se pretende pesquisar. Portanto, essa pesquisa, apresenta reflexões sobre a importância da prática docente para a formação de alunos pesquisadores no processo de aprendizagem por meio da pesquisa no Ensino Médio, apontando-a como parte fundamental durante a Educação Básica, com ênfase no Ensino Médio, alinhando a ideia de pesquisa com a formação da criticidade, compreensão de conceitos e produção de conhecimentos.

Para a fundamentação desta pesquisa buscou-se utilizar-se teóricos na área de pesquisa escolar e acadêmica, tal como Bagno (2007), Freire (2010), Demo (2006, 2011),

Díaz Bordenave e Pereira (2010), Garcia (2011), Marconi e Lakatos (2007), Oliveira (2006), Portilho e Almeida (2008), Richardson (1999), Silva (2006), pois abordam a importância da pesquisa para o conhecimento intelectual.

## **2 O ATO DE PESQUISAR**

O conceito de pesquisa está diretamente ligado à construção do conhecimento e conceber novos saberes é um ato fácil de relatar, porém fazer acontecer a “construção do conhecimento” é um procedimento longo e sistemático. Nisso é necessário saber “o que pesquisar” e “para quê pesquisar”. Dessa forma, no processo de ensino e aprendizagem há um mediador para facilitar a prática do saber, que ao mesmo tempo ensina e aprende quando utiliza a pesquisa na sua prática de ensino.

Na visão de Freire (2010, p.29):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

É necessário, que tanto o professor quanto o aluno entendam que para acontecer o ensino é necessário que exista pesquisa, e eles devem procurar entender o porquê de pesquisar e para que pesquisar. Diante dessa afirmação, é cabível o seguinte questionamento: mas afinal, o que é pesquisa?

Para responder esse questionamento, de acordo com Bagno (2007, p.17):

Pesquisa é uma palavra que nos veio do espanhol. Este por sua vez herdou-a do latim. Havia em latim o verbo perquiri, que significa “procurar; buscar com cuidado; procurar por toda parte; informa-se; inquirir; perguntar; indagar bem, aprofundar na busca.

Segundo o autor, reafirma-se que a pesquisa é algo ativo nas práticas diárias, mas acima de tudo precisa de respostas concretas para a resolução de problemas complexos, no que se refere a conhecimentos de teor científico para maior aplicabilidade e compreensão do cotidiano. Para mais, pesquisar é um princípio educativo, pois Demo (2006, p. 16) afirma que: “pesquisa é o processo que deve aparecer em todo o trajeto educativo, como princípio educativo que é”. Diante disso, compreende-se que o ato de pesquisar é uma prática que se estende desde as primeiras aprendizagens da vida do indivíduo e que pode ser influenciado pelo mediador, e que isso dependa da influência que o meio social (escola, família e sociedade) exerce na realidade em que este indivíduo está inserido.

E para finalizar, em consonância com os argumentos já expostos, Marconi e Lakatos (2007, p. 15), ressaltam que pesquisa “[...] é um procedimento formal, com método



de pensamento reflexivo que requer tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais [...]”, pois acredita-se que a pesquisa é realizada através de procedimentos e parte de um momento mais simples para um mais complexo, em busca de um resultado que foi anteriormente previsto por meio de hipóteses, que são possíveis respostas ao problema que se quer investigar.

### **3 O DESAFIO DE ENSINAR E APRENDER POR MEIO DA PESQUISA**

No exercício da atividade docente, como enfatiza Freire (2010), o docente sem curiosidade, nem aprende e nem ensina. Nesse contexto, o autor deixa clara a importância da pesquisa para o efetivo desempenho da prática docente. Dessa forma, o professor ao mesmo tempo em que ensina também estará aprendendo.

A pesquisa é uma ferramenta pedagógica que possibilita um olhar crítico, tanto para o professor quanto para o aluno, sendo capaz de intervir no meio social. Nesse sentido, Bagno (2007, p. 15, grifo do autor) argumenta que:

*Ensinar a aprender, então, é não mostrar os caminhos, mas também orientar o aluno para que desenvolva um olhar crítico que lhe permita desviar-se das “bombas” e reconhecer, em meio ao labirinto, as trilhas que conduzem as verdadeiras fontes de informação e conhecimento.*

Desse modo, a finalidade do ensino por meio da pesquisa escolar é possibilitar novos conhecimentos, pois o professor é um mediador, um orientador, em que sua prática não está voltada em dizer o que o aluno deve fazer, mas dar-lhe condições de prosseguir e adquirir novos conhecimentos.

A dimensão do conceito de pesquisa é ampla, por isso é necessário especificá-lo ao conceito de pesquisa escolar. Para Portilho e Almeida (2008, p. 19), a pesquisa escolar:

*é um relevante instrumento metodológico de ensino aprendizagem, sendo que, através dela é possível desenvolver ações que levem a interdisciplinaridade, palavra de ordem no atual contexto educacional. Sua utilização induz ao desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis à formação do educando. Sua prática permite que o aluno aprenda ao transformar informação em conhecimento.*

Mediante o uso de pesquisa nas atividades escolares, sejam elas internas ou externas, o intuito é fazer com que os alunos sejam autônomos do seu próprio saber através da investigação, capacitando-os e tornando-os alunos pesquisadores. Durante esse processo, o professor não é o dono do saber, mas um mediador. Quando o docente utiliza a pesquisa como estratégia de ensino, na Educação Básica, o educando torna-se gradativamente um aluno pesquisador crítico e eficiente, através da teoria e prática. Como pontua Beillerot (2001, p. 19):

Nos meios universitários, o uso da palavra “pesquisa” no singular, e por vezes até mesmo sendo empregada com maiúscula, envolve um pressuposto pleno de sentidos, equívocos e conivências: para o bem ou para o mal, no âmbito da universidade, a pesquisa ou é científica ou não é pesquisa.

Em razão da fala do autor, fica evidente que a pesquisa apresenta-se de forma mais complexa no âmbito acadêmico, por ser devidamente de científico. Enquanto a pesquisa escolar, necessária durante a educação básica, refere-se a um período de adaptação do educando para a fase de uma pesquisa e escrita mais complexas.

#### **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

As informações elencadas fazem referência aos materiais e métodos utilizados na obtenção de dados da pesquisa. Sendo assim, este estudo baseou-se primeiramente em uma pesquisa bibliográfica e posteriormente, caracteriza-se em uma pesquisa de campo e é de caráter qualitativo e quantitativo.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, foram aplicados questionários, com perguntas estruturadas e semiestruturadas para professores e alunos da 3ª série do Ensino Médio, de uma escola particular e de uma escola pública estadual, ambas localizadas na cidade de Chapadinda-MA. As questões indagavam acerca do conceito de pesquisa, assim como sua finalidade e aplicabilidade dentro do ambiente escolar para a preparação e aproximação dos alunos com o ato de pesquisar.

A primeira escola a ser verificada na realização desta pesquisa foi o estabelecimento de ensino privado localizado no centro da cidade de Chapadinda- MA. Este possuía somente uma turma de 3ª série do Ensino Médio, o qual funcionava no turno matutino, com 31 (trinta e um) alunos matriculados e, destes somente 84% (N=26) dos alunos responderam ao questionário aplicado. .. A faixa etária desses alunos varia entre 16 a 18 anos e o quadro de professores correspondente para esta série era de treze (N=13) docentes. Destes, 77% responderam ao questionário.

Em relação à escola pública estadual, situada no Bairro Corrente, da cidade de Chapadinda-MA, havia o total de 07 (sete) turmas de 3ª série do Ensino Médio divididas entre os turnos matutino, vespertino e noturno, sendo que para esta coleta, participaram apenas os alunos do turno vespertino. As três turmas de 3º (terceira) série deste turno (A, B e C), contavam com 104 (cento e quatro) alunos matriculados, mas somente 60% (N=69) responderam aos questionários, e 40% (N=35) não colaboraram com a pesquisa. A faixa etária dos alunos dessa escola era de 16 a 20 anos e o quadro de professores para esta série

neste turno era de 11 (onze) docentes, porém apenas 08 (oito) deles responderam ao questionário, o que confere um percentual de 73%.

Após a coleta e análise dos dados, projetaram-se quadros para a demonstração dos resultados obtidos nos questionários respondidos por professores e alunos, e posteriormente foram feitas as discussões para a melhor compreensão da pesquisa e dos resultados obtidos.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Seguem catalogados nos quadros abaixo, os resultados obtidos através da pesquisa realizada em duas escolas, onde uma correspondem a rede particular de ensino e a outra, rede estadual de ensino, ambas localizadas na cidade de Chapadinha-MA, com professores de diversas áreas de conhecimentos e com alunos da 3ª série do Ensino Médio dessas escolas.

Quadro1- População da pesquisa

	Pública	Privada	Pública	Privada
	<b>Professores</b>		<b>Alunos</b>	
Responderam	8	10	69	26
Não responderam	3	03	35	5
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>104</b>	<b>31</b>

Fonte: Autores (2015).

No quadro 1, foi organizado a população da pesquisa para identificar os sujeitos que dela participaram, os quais fizeram parte os professores e alunos e ambos foram distribuídos nas suas respectivas escolas (pública e privada). A população investigada na escola pública totalizava 104 (cento e quatro) alunos, divididos entre as três turmas de 3ª série do Ensino Médio. Destes alunos somente 69 (sessenta e nove) responderam aos questionários e 35 (trinta e cinco) optaram por não respondê-los.

Também foram consultados 11(onze) professores de diferentes áreas de conhecimentos, desta mesma escola, sendo que 03 (três) professores deixaram de responder, 01 (uma) por motivos pessoais e os outros 02 (dois) apenas optaram em não responder ao questionário.

A escola particular contava com 31 (trinta e um) alunos de uma única turma de e turma de Ensino Médio e funcionava no turno matutino. No entanto, somente 05 (cinco) alunos não responderam ao questionário, pois não compareceram neste dia. A escola tinha em seu corpo docente 13 (treze) profissionais e destes apenas 03 (três) não estavam presentes na escola.

A partir dessas informações, é possível acrescentar eu tanto os professores, quanto os alunos devem ser sujeitos ativos-participativos dentro da escola para que isso reflita

durante o processo de aprendizagem. É oportuno ressaltar que a postura do professor quando considera esta :

[...] é a habilidade de aprender a aprender em seu campo profissional, seguida da habilidade de fazer o aluno aprender. (...) A rigor, quem não estuda, não tem aula para dar. Mais: quem não reconstrói conhecimento, não pode fazer o aluno reconstruir conhecimento. Para que o aluno pesquise e elabore, supõe-se professor que pesquise e elabore (DEMO, 2004, p. 72).

Em síntese percebe-se que a pesquisa é um subsídio para a construção do conhecimento e é de suma importância no âmbito educacional. Quando ela é utilizada por docentes, em específico no Ensino Médio, a significação está voltada para o sentido motivacional dos educandos e isso os ajuda a tornarem-se pesquisadores, com embasamento científico, que tende a ser uma base para a pesquisa e produção no Ensino Superior.

O Quadro 2, citado abaixo aponta o conceito apresentados pelos alunos das duas escolas têm a respeito da pesquisa.

Quadro 2- Conceito de pesquisa

Professores	Pública	Privada
	Alunos	
<b>Adequado</b>	42%	46%
<b>Aproximado</b>	30%	39%
<b>Inadequado</b>	20%	15%
<b>Em branco</b>	6%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Autores (2015).

Os dados obtidos nos questionários aplicados aos alunos foram obtidos a partir de conceitos descritivos. Dessa forma, houve a seleção categórica dessas respostas em relação aos dados encontrados em cada questão e os resultados foram elencados no quadro acima.

Na escola pública entre todos os alunos, 42% dos alunos responderam adequadamente em relação ao conceito de pesquisa e na escola particular, o percentual foi de 46%. Em relação a visão dos alunos, o Aluno A, da escola pública posicionou-se em relação a esse conceito, foi: *“uma técnica que serve para buscar o que nos traz dúvidas, e também para ajudar-nos a adquirir novos conhecimentos”*; já na escola privada, o Aluno B, enfatizou que a pesquisa *“é a busca por conhecimentos sobre algo que se deseja saber”*. Contudo, 30% e 39%, respectivamente dos alunos das duas escolas se aproximaram do conceito real de pesquisa, no entanto, 20% dos alunos da escola pública responderam inadequadamente sobre este mesmo conceito. Exemplo disso está na resposta do Aluno C, da escola pública, onde respondeu que *“o conceito da minha pesquisa é que nós alunos temos que pesquisar as coisas para que nós fique mais inteligentes e para que nós temos um bom aprendizado”*. Na

escola privada somente 15% dos alunos responderam de forma inadequada, assim como estámo exposto na fala do Aluno D, dizendo que “a pesquisa é algo para entender o que não pode ser entendido”. O percentual de alunos da escola pública que não responderam a esta pergunta foi de 6%, enquanto que todos da escola privada não deixaram de responder.

Para contextualizar o que foi exposto acima sobre o conceito de pesquisa, na concepção de Andrade (2003, p.121), é o “Conjunto de procedimentos sistemáticos, baseado no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos”. Sendo assim, a pesquisa serve para contribuir na resolução de problemas, que os alunos se deparam no dia a dia.

Quadro 3- Finalidade do ato de pesquisar

	<b>Pública</b>	<b>Privada</b>	<b>Pública</b>	<b>Privada</b>
	<b>Professores</b>		<b>Alunos</b>	
<b>Conhecimento</b>	100%	100 %	84%	92%
<b>Resposta confusa</b>	-	-	12%	8%
<b>Em branco</b>	-	-	4%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Autores (2015).

Com relação aos professores da escola pública e privada, a finalidade do ato de pesquisar está associada ao termo “conhecimento”. De acordo com Gil (1999, p. 42), a pesquisa “[...] busca o progresso da ciência, procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas”, e diante disso, percebe-se que a maioria dos alunos da rede pública e privada compreende a finalidade da pesquisa como norteadora na construção do conhecimento, tendo-se como respostas 84% e 92% respectivamente. Contudo, apenas 12% e 8% destes alunos responderam de forma incompreensível. Em relação ao último dado exosto na tabela, em relação aos alunos que deixaram a questão sem resposta, somente 4% dos alunos da escola pública deixaram a questão em branco, enquanto que nenhum aluno da escola privada deixou de respondê-la.

Quadro 4- Utilização de projeto de pesquisa nas atividades pedagógicas em sala de aula/ metodologias de ensino por meio da pesquisa

	<b>Pública</b>	<b>Privada</b>	<b>Pública</b>	<b>Privada</b>
	<b>Professores</b>		<b>Alunos</b>	
<b>Sim</b>	100%	100%	91%	81%
<b>Não</b>	-	-	7%	19%
<b>Não souberam responder</b>	-	-	2%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Autores (2015).

Conforme o Quadro 4, 100% dos professores da rede pública e particular utilizam o projeto de pesquisa para instigar aos alunos a curiosidade investigativa acerca de certos assuntos determinados pelo professor. Verificou-se que os alunos quando questionados sobre a utilização de projetos de pesquisa na sala de aula orientados pelo professor, obteve-se o percentual de 91% (pública) e 81% (privada) na utilização de projetos. No entanto, através desses resultados reafirma-se que a prática desses professores é desenvolvida a partir de questionamentos que estimulam a curiosidade e a compreensão de sua própria realidade; e isso favorece uma visão crítica/científica do mundo contemporâneo. Nas palavras de Demo (2011, p. 2) “[...] educar pela pesquisa tem como condição primeira experimentos na última série de ensino que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana [...]”.

De acordo com autor, é fundamental que na prática pedagógica o professor seja um pesquisador, e ainda intensifica ao acrescentar que ele venha a ser um pesquisador que mova as demandas do princípio científico e educacional. O quadro abaixo explana os tipos de pesquisas desenvolvidas em atividades pedagógicas através de experimentos na 3ª série do Ensino Médio.

Quadro 5- Tipos de pesquisas desenvolvidas em atividades pedagógicas através de experimentos 3ª série do Ensino Médio

	Pública	Privada	Pública	Privada
	<b>Professores</b>		<b>Alunos</b>	
Bibliográfica	56%	70%	20%	12%
Campo	11%	10%	9%	4%
Laboratório	11%	-	16%	23%
Campo e Laboratório	-	-	3%	4%
Bibliográfica e Laboratório	11%	-	22%	19%
Bibliográfica e campo	11%	10%	13%	06%
Bibliográfica, campo e Laboratório	-	10%	14%	23%
Nenhum	-	-	3%	15%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Autores (2015)

O ato de educar pela pesquisa é um desafio, por isso é fundamental estimular os educandos a irem em busca de conhecimentos através de diversas formas de pesquisa. Nesse sentido, Silva (2006, p.13) descreve a metodologia como o “estudo do método para se buscar determinado conhecimento”. Diante dos resultados obtidos através dos questionários, o tipo

de pesquisa mais utilizado foi a pesquisa bibliográfica, conforme visto no Quadro 5. Os 56% dos professores correspondem a escola pública e 70% , professores da escola privada.

Quadro 6- Métodos que estimulam a desenvolver técnicas de pesquisas utilizadas pelo professor

	Pública	Privada	Pública	Privada
	Professores		Alunos	
<b>Pesquisas</b>	34%	50%	59%	15%
<b>Seminários</b>	11%	40%	7%	4%
<b>Dinâmicas em grupo</b>	33%	-	2%	-
<b>Laboratório e Biblioteca</b>	11%	-	3%	-
<b>Resumos</b>	-	-	2%	-
<b>Experimentos</b>	-	-	3%	4%
<b>Em branco</b>	-	-	6%	-
<b>Às Vezes Realiza</b>	-	-	4%	-
<b>Não realiza</b>	-	10%	13%	62%
<b>Resposta confusa</b>	11%	-	1%	15%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: (Dados da pesquisa, 2015)

Percebe-se que a prática pedagógica dos professores nestas escolas utilizam diversas técnicas de ensino para impulsionar os educandos a tornarem-se sujeitos ativos nas atividades de pesquisas escolares, para que sejam pesquisados e busquem diversos temas do meio social para despertar o hábito leitor-pesquisador.. O quadro acima demonstra que o método mais utilizado pelos professores nas duas escolas, as quais foram amostra é a “pesquisa” equivalente a 34% (pública) e 50% (privada), como técnica de estímulo aos seus alunos para elevarem o conhecimento.

É tarefa do educador incentivar o aluno a buscar conhecimento, pois segundo Garcia *et al* (2011, p. 24) “[...] é papel do mediador estimular os alunos a estabelecer metas individuais e a se empenhar em alcançá-las, incentivando com isso a perseverança, paciência e o empenho na consecução de seus objetivos”. O professor, nessa óptica deve ser espelho para o aluno, por isso ao desenvolver metodologias aplicadas ao ensino por meio da pesquisa ele deve impulsionar seus alunos ao empenho e ao compromisso na pesquisa.

Ainda nessa mesma temática, Garcia *et al* (2011, p. 24) ainda acrescenta que “[...] é muito importante que o professor conduza o estudante a buscar o que há de diferente na tarefa em relação às anteriores, estimulando a curiosidade intelectual, a originalidade, a criatividade e o pensamento divergente [...]”. É indispensável a forma metodológica como o professor conduz seus alunos a buscar o novo, incentivando-os a explorar suas curiosidades e criatividade, entre outros fatores. A forma como o professor trata essa situação faz com que

os alunos se sintam mais motivados e se desenvolvam progressivamente em relação ao objetivo almejado.

Quadro 7- Atividades pedagógicas desenvolvidas na escola para divulgar os trabalhos de pesquisas realizadas na 3ª série, durante o ano letivo

	Pública	Privada	Pública	Privada
	Professores		Alunos	
Projetos	11%	-	15%	4%
Semana de artes	11%	-	7%	-
Semana de artes e Feira de Ciências	-	-	16%	-
Feiras de Ciências e Café literário	-	-	-	42%
Afirmou mas não especificou	-	-	10%	-
Seminários	56%	60%	7%	4%
Feiras Pedagógicas	22%	-	-	46%
Não realiza	-	30%	20%	4%
Em branco	-	-	7%	-
Confuso	-	10%	18%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Autores (2015).

No Quadro 7, foram organizados as atividades pedagógicas que os alunos desenvolveram durante este ano letivo nas suas respectivas escolas para divulgar os trabalhos de pesquisa e socializar o conhecimento adquirido através do processo de ensino com pesquisas, assim como os resultados obtidos.

Na escola pública, 11% dos professores afirmaram que realizaram projetos para divulgar as produções dos alunos na escola, outros 11% dos professores desta mesma escola disseram que desenvolveram uma semana de artes junto à direção para difundir o conhecimento sobre as diversas atividades que envolvem o ensino de artes, seja por meio da dança, música, poemas e apresentação de peças de teatro. Contudo a maioria, ou seja, 56% dos professores desta escola utilizam seminários na escola, como forma de experienciar o conhecimento dos alunos; e 22% costumam organizar uma feira pedagógica para abranger mais áreas de conhecimentos dentro do ambiente escolar.

Com relação aos 60% dos professores do estabelecimento de ensino privado que participaram da pesquisa, afirmaram que em suas práticas de ensino utilizam seminários para divulgar as pesquisas realizadas pelos alunos. Dessa forma 30% dos professores da mesma escola afirmaram que não realizam nenhum evento para difundir os trabalhos de pesquisa dos



alunos, e 10% deles deram respostas confusas e que não se adequavam a pergunta realizada no questionário.

Na visão de Díaz Bordenave e Pereira (2010, p. 151), “[...] por maior que seja o entusiasmo do professor em incentivar a participação ativa dos alunos, seu sucesso vai depender em última instância de saber organizar atividades que facilitem esta participação. [...]”, soma-se a isto que a diversidade de atividades que o professor pode executar em sua prática pedagógica para facilitar o processo de ensino. O autor ainda argumenta que “o importante é que o professor defina claramente *qual é o seu objetivo*, pois cada técnica é útil para um determinado objetivo[...]”. Portanto segundo os dados obtidos, as atividades mais desenvolvidas pelos professores, além dos seminários, foram feiras pedagógicas, projetos e semana de artes.

Quadro 8- Avaliação de desempenho no processo de formação para/do aluno pesquisador

	Pública	Privada	Pública	Privada
	<b>Professores</b>		<b>Alunos</b>	
Excelente	22%	-	59%	88%
Bom	78%	80%	28%	8%
Regular	-	20%	12%	4%
Insuficiente	-	-	1%	-
Total	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Autores (2015).

Por meio da análise do Quadro 8, observa-se que os professores da escola pública avaliam o desempenho da sua prática docente para formação de alunos pesquisadores. Nota-se que a maioria deles marcou as opções, “bom” (78%) e (22%) marcaram “excelente”. Enquanto isso, (80%) dos professores da escola privada marcaram as opções, “bom” e (20%) deles marcaram “regular”. Para averiguar as respostas obtidas, também se perguntou aos alunos como eles se avaliam como alunos pesquisadores. As respostas obtidas pelos alunos da escola pública foram: “excelente” (59%), “bom” (28%), “regular” (12%) e “insuficiente” (1%). Em relação aos alunos da escola privada obtiveram-se os resultados: “excelente” (88%), “bom” (8%) e “regular” (4%). Diante dessas respostas considera-se que os resultados obtidos foram satisfatórios.

É importante que se tenha a compreensão do que se aprendeu, do que se aprende e do que irá aprender, assim Garcia *et al*, diz que:

Através da autoavaliação, é possível auxiliar o aluno na percepção de que é capaz de produzir e processar informações e tomar conhecimento de seu potencial e de suas dificuldades, passando a ter consciência do que deve ser modificado. A partir daí, a organização de seus processos cognitivos e dos mecanismos de interiorização,

autocontrole e regulação passarão a ser exercida por ele mesmo. (GARCIA et al., 2011, p. 24)

Cabe ao professor ser consciente de que ele é o mediador que auxilia o aluno no que se refere a produzir e a adquirir novos saberes. Através da prática de pesquisa o aluno deverá mensurar o seu nível de aprendizagem, cabendo neste caso uma auto avaliação a respeito do conhecimento adquirido.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (LDB) 9394/96, uma das finalidades do Ensino Médio é a “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”, portanto é necessário que o aluno conclua a última etapa da Educação Básica com fundamentos do conhecimento científico.

## 6 CONCLUSÃO

Ao considerar que a pesquisa é parte de uma inquietação do indivíduo, é importante salientar que ela é indispensável na construção do conhecimento, ao passo que a pesquisa voltada para educação escolar contribui no processo de desenvolvimento da aprendizagem sobre o mundo físico e social.

Neste sentido, a pesquisa foi de suma importância, principalmente na 3ª série do Ensino Médio, onde o professor dá primordial assistência para os alunos como sujeitos iniciantes na área da pesquisa, pois o docente deve estimulá-los a serem críticos sobre o mundo que os cerca e também a serem interventores dele, buscando sempre possíveis soluções para os problemas que se deparam no decorrer do dia a dia.

Notou-se que é a partir dos conhecimentos adquiridos no Ensino Médio que os alunos deverão ter subsídios suficientes para ingressar no Ensino Superior e realizar as pesquisas solicitadas pelo professor acadêmico sem dificuldades por já terem conhecimento prévio dos tipos, métodos e técnicas de pesquisa existentes.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. Pesquisa científica: noções introdutórias. In: \_\_\_\_\_. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Cap. 10, p. 121-127.

BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marly, (Org.). **O Papel da pesquisa na formação e nas práticas dos professores**. 8 ed. Papirus Prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2001.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola o que é como se faz**. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996

DEMO, P. **Universidade, aprendizagem e avaliação**: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006

\_\_\_\_\_. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DIAZ BORDENAVE, Juan; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GARCIA, Sandra (Org.). **Saltos de Aprendizagem**: o percurso de uma Metodologia inovadora em Educação. São Paulo: **MIND LAB BRASIL & INADE**, 2011. Disponível em: <[http://www.mindlab.com.br/pesquisas/artigo\\_saltos\\_aprendizagem.pdf](http://www.mindlab.com.br/pesquisas/artigo_saltos_aprendizagem.pdf)> acesso em 10 dez. 2015.

MARCONI, A. M.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. **Significado e contribuições da afetividade, no contexto da metodologia de projetos, na educação básica**. Dissertação de Mestrado, CEFET-MG, Belo Horizonte, 2006.

PORTILHO, E.; ALMEIDA, S. Avaliando a aprendizagem e o ensino com pesquisa no Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro: **SCIELO**, V.16, N.60, JUL./SET, 2008. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n60/v16n60a09.pdf>> acesso em 07 out. 2015.

RICHARDSON, Roberto. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da. **Metodologia da pesquisa aplicada à contabilidade**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

## O USO DA ORALIDADE COMO COMPONENTE CURRICULAR NA SALA DE AULA

### THE USE OF ORALITY AS A CURRICULAR COMPONENT IN THE CLASSROOM

João Silvestre Coelho da Silva Junior<sup>1</sup>  
Thiago Marques do Nascimento<sup>2</sup>  
Orientadora: Priscila Viviane de Sousa Carvalho<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este trabalho busca refletir e discutir acerca do ensino da oralidade dentro das salas de aulas brasileiras e, ainda, compreender por que o seu ensino tem sido deixado de lado se comparado ao ensino exacerbado da escrita e da leitura por parte dos profissionais de língua materna. Para tanto, observou-se os seguintes pontos: o esquecimento desse componente curricular na prática docente dos professores de língua materna, a previsão do ensino da oralidade nos documentos legais que regem a educação nacional e a importância de práticas pedagógicas que promovam essa habilidade linguística do educando dentro das salas de aula. A construção do artigo deu-se a partir do método dedutivo. Para a coleta de dados realizou-se uma pesquisa bibliográfica por meio de sites, periódicos, e livros que exploram sobre o tema proposto. O tipo da pesquisa foi qualitativa, pois buscou-se fazer um aprofundamento do tema proposto explicando e discutindo-o.

**Palavras-chave:** Oralidade. Documentos legais. Sala de aula.

**ABSTRACT:** This paper seeks to reflect and discuss about the teaching of orality within Brazilian classrooms and also to understand why its teaching has been neglected compared to the exacerbated teaching of writing and reading by mother tongue professionals. To this end, the following points were observed: the forgetfulness of this curricular component in the teaching practice of mother-tongue teachers, the provision of oral teaching in the legal documents governing national education and the importance of pedagogical practices that promote this language skills. educating within the classrooms. The construction of the article was based on the deductive method. For data collection, a bibliographic search was conducted through websites, journals, and books that explore the proposed theme. The type of research

---

<sup>1</sup>Graduando do 7º período do Curso de Letras da Faculdade do Baixo Parnaíba – FAP. E-mail: joaosilvestrejr@outlook.com

<sup>2</sup>Graduando do 7º período do Curso de Letras da Faculdade do Baixo Parnaíba – FAP. E-mail: thiago.marquesn@hotmail.com

<sup>3</sup>Mestra em Letras pela Universidade Federal do Piauí (2017). Graduada em Licenciatura Plena em Letras/Inglês pela Universidade Estadual do Piauí (2012). Professora de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa da Faculdade do Baixo Parnaíba – FAP. E-mail: profvivicarvalho@gmail.com

was qualitative because it sought to deepen the proposed theme by explaining and discussing it.

**Keywords:** Orality. Legal documents. Classroom.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), está estruturada por uma série de documentos legais, quais sejam: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9.394/96)<sup>4</sup>, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>5</sup>, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)<sup>6</sup> e a mais recente lei normativa que estabelece uma base comum aplicável a todos os sistemas de ensino, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>7</sup>.

Portanto, esses documentos legais organizam e estabelecem diretrizes e parâmetros para o ensino e prática docente dentro das escolas públicas e particulares de todo o território nacional. Desta forma, de acordo com a legislação que trata sobre a educação brasileira, o sistema público de ensino está nutrido de normas legais que visam assegurar não somente a organização do sistema educacional público brasileiro, como a qualidade do ensino dentro do sistema educacional público e privado.

Tendo em vista a ausência do ensino da prática da oralidade na sala de aula, objetivou-se com este trabalho discutir e analisar acerca do uso dessa competência linguística por parte dos educandos e a omissão do ensino desse componente curricular por parte da maioria dos profissionais da educação, para tanto, é condição primeira que conheçamos o que dizem os documentos legais acerca dessa competência linguística, haja vista, ser uma competência que tem estado esquecida dentro das salas de aula nos dias atuais mesmo estando prevista o seu ensino nos documentos que regem a educação brasileira.

A fala é uma ferramenta primordial para o convívio do indivíduo em sociedade, permitindo assim que o sujeito se comunique socialmente, aponte suas ideias, crenças, posicionamentos, pois, segundo Carvalho e Ferrarezi (2018), a fala serve como material de contrato social tanto como um pedaço de papel escrito e assinado.

---

<sup>4</sup>Versão 2019, atualizada, disponível no portal do Ministério da Educação.

<sup>5</sup>Versão 2019 disponibilizada no portal do Ministério da Educação.

<sup>6</sup>Versão 2019 disponibilizada no portal do Ministério da Educação.

<sup>7</sup>Versão final disponível na página oficial da Base Nacional Comum Curricular.

Portanto, no que concerne ao ensino da oralidade, o PCN para o ensino de Língua Portuguesa versa que “[...] Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas [...]” (BRASIL, 1998, p. 7), portanto, esse é um dos objetivos trazidos dentro desse documento normativo, que é a importância do educando ter autonomia na defesa de seus pontos de vista e o direito de aprender a como fazer isso.

De acordo com o texto supracitado, o ato de o educando se posicionar, seja na tomada de decisões, seja na solução de conflitos, remete ao uso do diálogo, que por sua vez, exige o domínio da oralidade por parte do educando para que se possa manifestar criticamente, por isso, é uma habilidade que ele deve ser capaz de fazer uso diante de qualquer contexto situacional ao qual esteja inserido e constitui parte vital do seu processo educativo enquanto sujeito que media e toma decisões baseadas no diálogo.

Outro documento que vem corroborar o ensino da oralidade por parte do professor na sala de aula é a BNCC, documento normativo que vem reafirmar e reconfigurar as práticas de ensino já abordadas nas DCN, aproximando-as dessa forma à realidade atual. Sete competências apontadas de um total de dez competências gerais recomendadas pela BNCC, corroboram para o estímulo do desenvolvimento da competência argumentativa (oralidade) que o educando precisa ser capaz de ter domínio.

Argumentar com base em fato, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2019, p. 9).

Desta forma, compete à escola preparar o educando para o uso da linguagem oral como forma de preparar o sujeito que aprende para o debate de ideias, de aprendizagem e de autonomia crítica para argumentar e também, não menos importante, para apresentações públicas que exijam do sujeito a habilidade de fazer uso desse recurso linguístico que é essencial tanto quanto a escrita e a leitura e deve ser trabalhada desde os anos iniciais.

Segundo o PCN “É importante que as situações de exposição oral frequentem os projetos de estudo e sejam ensinadas desde as séries iniciais, intensificando-se posteriormente (BRASIL, 1997, p. 39), desse modo, é importante ressaltar a diferença significativa que faz no processo de ensino aprendizagem do aluno quando desde cedo ele tem o contato com atividades orais que fazem com que ele desenvolva de forma prematura a competência comunicativa dele no ambiente escola, proporcionando, dessa forma, melhor desenvoltura e posteriormente o aprimoramento dessa habilidade nos anos escolares seguintes.

Para uma melhor compreensão, o presente trabalho está estruturado em outras quatro partes para além desta introdução. A seguir, na parte dois, se apresenta o referencial teórico, abordando a oralidade e o respeito aos múltiplos falares. Posteriormente, na parte três, temos a metodologia utilizada no presente trabalho seguido dos resultados e das considerações finais.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Oralidade e o Ensino de Língua Portuguesa na Sala de Aula**

Entende-se pelo verbete oralidade como uma exposição oral, isto é, como o ato de se expressar, de proferir um discurso, de expor suas ideias e convicções. E é perceptível que essa é uma prática que está cada vez mais rara de ser presenciada dentro das salas de aula das escolas brasileiras.

Pode-se perceber que as escolas têm valorizado a escrita e a leitura em detrimento da oralidade, o que consequentemente tem ocasionado numa cultura do silenciamento<sup>8</sup>, como versa Carvalho e Ferrarezi (2018, p. 22) “Hoje, temos um monte de surdos e mudos que não são pessoas com necessidades especiais nas nossas escolas.” Visto que, expor, debater e dialogar, são condições para a construção de um sujeito autônomo e crítico para que quando diante de situações problemas que lhe exija a competência comunicativa, consiga expor os seus ideais e defendê-los coerentemente.

Por conseguinte, o ensino da oralidade na sala de aula é um direito que o educando possui, como explorado na parte introdutória deste trabalho, e a escola deve proporcionar de forma efetiva essa prática afim de formar cidadãos que demonstrem e dominem habilidade no que concerne a essa competência comunicativa, por isso é algo que não lhes deve ser negligenciado. Desta forma, em consequência de tal omissão, na perspectiva de Carvalho e Ferrarezi, pode trazer consequências negativas significativas para os alunos:

Meninos e meninas monossilábicos que sobrevivem sem a competência de expor suas ideias com clareza e sem coragem de abrir a boca diante de gente “mais importante”, porque lhes foram negados os meios para seu desenvolvimento integral (CARVALHO; FERRAREZI, 2018, p. 22).

Sendo assim, é perceptível a cada momento dentro da sala de aula a ausência da atitude de expressão de ideias, de opiniões etc., por parte dos alunos que mal abrem a boca, se

---

<sup>8</sup> Termo alçado por Carvalho e Ferrarezi no livro *Pedagogia do silenciamento*, publicado por eles pela editora Parábola no ano de 2014. Recomenda-se a leitura da obra para uma visão holística e profunda do termo.

calam, silenciam-se, e esta deve ser vista como uma triste realidade que necessita ser combatida urgentemente.

Na perspectiva do PCN (BRASIL, 2018, p.27) “Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas formais [...]”. Portanto, faz parte do processo de aprendizagem do educando como sujeito cognoscente, possuir a habilidade de manipular os vários tipos de linguagem, inclusive a oral, a fim de que possa ter autonomia argumentativa em qualquer situação contexto que venha estar presente, para que se concretize na prática esse direito.

Além disso, promover a prática de atividades que visem o desenvolvimento da competência comunicativa do sujeito cognoscente, é papel inerente à escola, como já enfatizado acima e reafirmado posteriormente nas páginas seguintes dos PCN: “Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua”. (BRASIL, 1997, p. 38)

Desta maneira, para Carvalho e Ferrarezi (2018), o trabalho com a oralidade é uma atividade que deve ser desenvolvida para sala de aula, com tempo previsto para sua realização em parceria com todo o corpo educacional da escola, desde o professor até ao diretor, a escola tem de compreender que falar e ouvir são conteúdos pedagógicos previstos na legislação educacional, fazem parte do currículo escolar dos alunos e jamais deve ser desenvolvido de qualquer forma, por isso, é imprescindível um tratamento sistematizado no ensino da prática da oralidade dentro de sala de aula.

## **2.2 O Respeito aos Múltiplos Falares**

No âmbito educacional, o professor necessita saber e propagar para os alunos a importância da Língua Portuguesa. É preciso, ainda, saber que a Língua Portuguesa deve instruir o indivíduo a construir suas próprias opiniões, expressar-se adequadamente e, também, comunicar-se de forma clara e objetiva. Nessa perspectiva, de acordo com Marcuschi (2005, p. 8):

A fala, (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. Mais do que a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização.



De acordo com esse fragmento, infere-se que a fala é um ato social em que a criança desenvolve no convívio familiar, entre amigos e etc., ela acontece de forma intuitiva, ou seja, naturalmente, em contextos informais, possibilitando a usualidade do ato social.

Na perspectiva de Bagno (2004), um dos maiores erros que se podem apontar explicita-se pelo fato de os gramáticos tradicionalistas estudarem a língua como uma coisa morta, sem levar em consideração as pessoas vivas que falam a língua. (FRAGA, ZATCERCONEY, 2019):

Não é comum, por exemplo, existir, na escola, a comparação entre normas e variedades do português, algo importantíssimo na relação ensino/aprendizagem de análise linguística... Propõe-se que o ensino da norma padrão deva estar presente na escola, mas não de maneira a silenciar outros usos linguísticos presentes num país tão multifacetado como o Brasil, haja vista que a relação ensino/aprendizagem só tende a ser facilitada com esse trabalho comparativo na sala de aula, realizando-se, assim, um trabalho de reflexão linguística e não apenas de memorização de regras, nomenclaturas e prescrições linguísticas (ARAÚJO, 2003, p. 9, *apud* FRAGA, ZATCERCONEY, 2019).

Segundo o pensamento acima explicitado pelo autor, o preconceito linguístico, historicamente alimentado, não somente por veículos de comunicação, mas principalmente por instrumentos tradicionais de ensino da língua, como a gramática normativa, deve-se à confusão que se faz entre língua e gramática normativa, que são dois aspectos muito diferentes, pois a gramática normativa não é “a” língua como muitos pensam, mas é só uma descrição parcial da língua, a norma padrão (FRAGA, ZATCERCONEY, 2019)

A diversidade é um tema que precisa ser falado, discutido, principalmente, em sala de aula. Entretanto, é importante ressaltar que a variação linguística é um elemento intrínseco da fala humana. No Brasil, um país continental e com uma diversificação de falares regionais, há preconceito em relação a forma como um indivíduo se expressa. Portanto as pessoas precisam ser educadas a combater o preconceito linguístico. Com isso, de acordo com Bagno (2004, p. 44):

Infelizmente, existe uma tendência (mais um preconceito!) muito forte no ensino da língua de querer obrigar o aluno a pronunciar ‘do jeito que se escreve’, como se essa fosse a única maneira ‘certa’ de falar português. (...) É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada ‘artificial’ e reprovando como ‘erradas’ as pronúncias que são resultado natural das forças internas que governam o idioma.

Posto isso, sabe-se que a forma de respeitar os múltiplos falares não é apenas conviver, mas, antes de tudo, é imprescindível o respeito a diversidade de pensamento, variedades linguísticas, etnias, saberes, fés, profissões, enfim, tudo que está taxado como “fala diferente” e que não está de acordo com o “padrão” exigido pela sociedade.

### 3 METODOLOGIA

A construção deste artigo deu-se a partir do método dedutivo na busca de compreender a realidade do objeto desta pesquisa com base numa visão geral. No que se refere à dedução, versa Andrade (2017, p. 119) que, “A dedução é o caminho das consequências, pois uma cadeia de raciocínio em conexão descendente, isto é, do geral para o particular, leva à conclusão”. Quanto ao objetivo da pesquisa ela caracteriza-se por ser exploratória, pois visou-se obter informações significativas e aprofundadas sobre o tema abordado.

Para a coleta de dados realizou-se uma pesquisa bibliográfica por meio de sites, periódicos, e livros que exploram sobre o tema proposto. Portanto, a pesquisabibliográfica é fundamental para qualquer tipo de pesquisa, desse modo, de acordo com Andrade (2017, p.113) “[...] todo trabalho científico pressupõe uma pesquisa bibliográfica preliminar”. Por isso, a pesquisa bibliográfica traz uma fundamentação teórica sólida ao trabalho pesquisado, e o torna, ainda mais, relevante e significativo.

O tipo da pesquisa utilizada foi a qualitativa, visto que buscou-se fazer um aprofundamento do tema proposto explicando e discutindo-o.

### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa buscou analisar e discutir acerca do ensino da oralidade dentro das salas de aulas brasileiras e, ainda, compreender por que o seu ensino tem sido deixado de lado se comparado ao ensino da escrita e da leitura por parte dos profissionais de língua materna.

Para tanto, observou-se os seguintes pontos: o esquecimento do ensino da oralidade na prática docente dos professores de língua materna, a previsão deste componente curricular nos documentos legais que regem a educação nacional e a importância de práticas pedagógicas que promovam essa habilidade linguística do educando dentro das salas de aula.

Ao longo da pesquisa pôde-se perceber que o componente curricular oralidade tem ficado de lado na prática pedagógica dos docentes, quando comparado ao ensino da escrita e da leitura no universo da sala de aula.

Os registros orais na descrição do idioma são desconsiderada, na escola, também como instrumento de comunicação, uma vez que o aluno é avaliado exclusivamente pelo que escreve não pelo que fala, como se a escrita fosse o único veículo de comunicação entre os homens. (MILANEZ, 1993, p. 15, *apud* RAMOS, SILVA, 2019).

Percebe-se, então, que se tornou de praxe, na maioria das práticas docentes de diversos professores de língua portuguesa, um ensino aprendizagem com foco apenas na escrita ou na leitura, e que infelizmente deixa de lado a possibilidade dos alunos

desenvolverem a sua competência argumentativa, a fim de terem domínio, clareza e posicionamento crítico quando expressarem suas ideias e opiniões.

Não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade. Ambas têm um papel importante a cumprir e não competem. [...] Em suma, oralidade e escrita não estão em competição. Cada uma tem a sua história e seu papel na sociedade (MARCUSCHI, 2005, p. 15, *apud* RAMOS, SILVA, 2019).

Partindo do ponto de vista de Marcuschi (2005), observa-se que não há uma modalidade superior a outra, cada uma contribui com igual importância para o desenvolvimento do educando. Portanto, por possuir a mesma relevância que a escrita, a modalidade oral necessita ser trabalhada por todos aqueles que fazem uso da escrita, tendo em vista a oralidade ser usada de forma recorrente no meio social (RAMOS, SILVA, 2019).

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A oralidade no campo educacional é de grande significância, uma vez trabalhada como método de aprendizagem. Por isso, este trabalho vem refletir acerca da não aplicabilidade em sala de aula do componente oralidade, levando em consideração que este é preterido quando se comparado ao ensino da leitura e escrita onde este acaba por não oferecer um processo de ensino e aprendizagem que alcance a sua plenitude e atenda a todas as necessidades básicas que os educandos precisam dominar, tornando dessa forma dificultoso o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, observa-se que há uma série de possibilidades de se trabalhar a oralidade em sala de aula e, por isso é uma competência primordial que precisa se fazer presente no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Portanto, acredita-se que a oralidade precisa ser inserida na esfera educacional, pois ocupa posição imprescindível no processo de aprender dos alunos como a preparação do indivíduo para expressar-se perante a sociedade e situações as quais venha estar exposto, assim, o domínio da oralidade permite ao discente está mais seguro em relação ao tipo de comunicação cobrada nas mais adversas circunstâncias que lhe seja cobrada a formal ou informal e, também, é um componente que o seu domínio resulta no desenvolvimento de habilidades artísticas que envolvem o expressar-se.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação**. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes)> Acesso em 14 de abril de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Básica**. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 20 de abril de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série do ensino fundamental I: língua portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1997. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12640%3Aparametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series&catid=195%3Aseb-educacaobasica&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12640%3Aparametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series&catid=195%3Aseb-educacaobasica&Itemid=859)> Acesso em: 20 de abril de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental II: língua portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12657%3Aparametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195%3Aseb-educacaobasica&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657%3Aparametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195%3Aseb-educacaobasica&Itemid=859)> Acesso em: 20 de abril de 2019.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é, como faz. 49ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI, Celso. **Oralidade na Educação Básica**: o que saber, como ensinar. ed. 1. São Paulo: Parábola, 2018.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6.ed. São Paulo, Cortez, 2005.
- RAMOS, Andresa de Brito. SILVA, Marcelo Alexandre da. **O uso da Oralidade Como Ferramenta de Interação na Sala de Aula**. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho\\_Comunicacao\\_oral\\_idinscrito\\_1019\\_738787e33febf153f1a935004747c3d.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1019_738787e33febf153f1a935004747c3d.pdf)> Acesso em: 11 de maio de 2019.
- ZATCERCONEY, Eliceia. FRAGA, Letícia. **Uma Contribuição para o Desenvolvimento da Oralidade e Reflexão Sobre o Uso das Variedades Linguísticas**. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_uepg\\_port\\_artigo\\_eliceia\\_zatcerconey.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_port_artigo_eliceia_zatcerconey.pdf)> Acesso em 22 de maio de 2019.

**PLANEJAR É PRECISO:** uma reflexão sobre a prática do planejamento na rede estadual de ensino no município de Chapadinha (MA)

## **THE TRAINING OF TEACHERS IN QUILOMBOLA AREA**

Glauber Miranda Silva<sup>1</sup>  
Margarida Noelia da Costa Lima<sup>2</sup>  
Rosymara Silva Rodrigues<sup>2</sup>  
Raimunda Nonata Fortes Braga<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo refletir sobre a prática do planejamento nas escolas de ensino médio da rede estadual de ensino no município de Chapadinha (MA). As questões acerca do planejamento escolar estão na pauta das discussões e debates entre os profissionais pertencentes ao sistema educacional. Tendo em vista a relevância da temática, faz-se necessário destacar estudos e pesquisas com o propósito de refletir sobre a prática do planejamento escolar vista como uma tarefa burocrática ao invés de uma ação necessária e imprescindível para o alcance dos objetivos educacionais. O referencial teórico utilizado e a abordagem qualitativa dos dados coletados na pesquisa de campo por meio de questionário com questões abertas, objetivando o levantamento de informações para consubstanciar a investigação, possibilitaram a compreensão da vivência profissional na organização do trabalho pedagógico e do espaço escolar. O universo da pesquisa abrangeu as três escolas de ensino médio em Chapadinha (MA), entretanto a amostra envolveu apenas duas escolas uma vez que não houve devolutiva de uma delas, participando assim, três coordenadoras pedagógicas sendo duas de uma mesma escola, mas de turnos diferentes.

---

<sup>1</sup> Bacharel em Direito pela Faculdade Santa Terezinha (CEST), Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP); Doutorado em Ciências Políticas de segurança e Ordem Pública pelo Centro de Autos Estudos em Segurança Pública.

<sup>2</sup> Licenciadas em Pedagogia, Especialistas em Docência do Ensino Superior pela Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP);

<sup>3</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP), Mestrado em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté (UNITAU), Diretora de Ensino e Professora do curso de pós-graduação *lato sensu* em Docência do Ensino Superior da Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP).

O estudo apontou o ato de planejar como uma prática necessária e contínua na escola para garantir que os objetivos propostos sejam alcançados e os resultados do processo de ensino e aprendizagem sejam satisfatórios.

**Palavras-chave:** Planejamento. Plano. Projeto. Planejamento Escolar.

**ABSTRACT:** This article aims to reflect on the practice of planning in high schools of the state school system in the municipality of Chapadinha (MA). The questions about school planning are on the agenda of discussions and debates among professionals from the educational system. Given the relevance of the theme, it is necessary to highlight studies and research with the purpose of reflecting on the practice of school planning seen as a bureaucratic task rather than a necessary and indispensable action for the achievement of educational objectives. The theoretical framework used and the qualitative approach of the data collected in the field research through a questionnaire with open questions, aiming to gather information to substantiate the investigation, enabled the understanding of professional living in the organization of pedagogical work and school space. The research covered the three high schools in Chapadinha (MA), however the sample involved only two schools since there was no feedback from one of them, thus participating three pedagogical coordinators being two from the same school but from different shifts. The study pointed to the act of planning as a necessary and continuous practice at school to ensure that the proposed objectives are achieved and the results of the teaching and learning process are satisfactory.

**Keywords:** Planning. Plan. Project. School planning.

## 1 INTRODUÇÃO

A ação de planejar sempre acompanhou a história da humanidade, embora sem a devida compreensão de que deste modo se estaria planejando. O homem continuamente pensou em suas ações, assim, o ato de imaginar ou pensar não deixa de ser uma forma de planejamento. Presente no dia a dia de forma implícita, o ato de planejar é indispensável na vida do indivíduo. Planeja-se a rotina, as atividades de lazer, os compromissos profissionais, sociais e várias outras ações que se pretende concretizar.

Nessa perspectiva, o planejamento na escola deve ser visto como uma oportunidade de reflexão e avaliação da prática pedagógica com o propósito de proporcionar o sucesso das ações escolares. Contudo, o planejamento não possui a função exclusiva de determinar o sucesso das ações, mas pode apontar algum eventual fracasso.

Dessa forma, uma escola atenta às diferenças individuais, políticas, sociais e culturais visa à formação de cidadãos com direitos e deveres constitucionais, o que pressupõe uma educação voltada para o exercício da cidadania com igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, solidariedade e sustentabilidade.

Entretanto, para atingir tais objetivos a escola necessita de uma equipe de profissionais que, além de experiente e qualificada, saiba criar vínculos emocionais positivos com seus alunos.

Uma boa escola cumpre com os seus objetivos e deve se estabelecer como o lugar onde o aluno vai para estudar e aprender. Lugar onde os alunos terão condições de se transformar em cidadãos capazes de conviver com as diferenças e vivenciar experiências que contribuem para a sua realização pessoal em um contexto marcado pelos avanços tecnológicos, pela velocidade das informações e rapidez das mudanças.

Acredita-se ser inadiável a necessidade de acompanhar as transformações do mundo atual para formação de alunos com perspectivas de atuação no século XXI. Portanto, a escola tem como função socializar seus alunos, capacitá-los para o mundo competitivo em que estão inseridos.

Educar, nesse cenário, significa dominar e transcender os recursos tecnológicos, estimulando as capacidades de questionar, analisar criticamente e tomar decisões. Significa, ainda, desenvolver qualidades de ordem ética, intelectual e social que permitam ao cidadão harmonizar sua cultura, fundada na valorização do ser humano e de sua inserção na sociedade e no mundo do trabalho. Sobretudo, no mundo contemporâneo, o papel da educação na vida dos alunos torna-se cada vez mais decisivo.

Para tanto, as instituições de ensino precisam formular e reformular objetivos para que tais capacidades sejam desenvolvidas e assim torne possível, a obtenção de resultados satisfatórios, caso contrário, sem a existência de planejamento as ações podem ser executadas de maneira improvisada e conseqüentemente, se obter resultados indesejáveis.

Nesse sentido, a realização desse estudo teve como objetivo refletir sobre a prática do planejamento nas escolas de ensino médio da rede estadual de ensino no município de Chapadinha (MA).Entretanto, sabe-se que planejar não é uma tarefa fácil, porém existem experiências inovadoras capazes de superar os desafios impostos, de modo a viabilizar, de forma integral e democrática, a efetivação das ações intencionadas.

## **2 PLANEJAMENTO: conceitos e interpretações**

Historicamente o ato de planejar faz parte da vivência humana, sendo uma ação praticada desde os primórdios quando o homem das cavernas já sentia a necessidade de estabelecer uma rotina com a intenção de garantir sua sobrevivência. Ao longo dos anos essa prática foi sendo aprimorada e sofreu modificações visando atender as transformações ocorridas na sociedade.

A ação do planejamento não engloba somente o campo educacional, no entanto, está intimamente ligada ao sistema de produção. Vasconcellos (2006, p.27) partilha desta afirmativa, quando trata da participação de dois sujeitos que contribuíram para a historização do planejamento “este novo campo de saber terá como emblemáticos os nomes do americano Taylor (1856-1915) e do francês Fayol (1841-1925). “O primeiro defendia a administração científica baseada na aplicação do método científico como forma de racionalização do tempo para garantir menores custos aos processos produtivos, o segundo centrava a preocupação na organização da estrutura como um todo para assegurar a eficiência a todas as partes integrantes.

Neste sentido, o campo da Administração configura o planejamento em dois termos que são os objetivos e estratégias buscando o entendimento e a eficiência.

Vasconcellos (2006, p.27, grifos do autor) compartilha desta afirmativa quando diz:

[...] talvez o elemento genealógico mais complicador em termos de alienação do trabalho em geral e escolar- tenha sido a preconização por Taylor da necessidade de separar a tarefa do planejamento da execução, ou seja, para ele, organizar cientificamente o trabalho implicava a distinção radical entre concepção e realização. Desta forma, esta nova ciência acaba por respaldar e justificar a prática tão antiga (desde os gregos, por exemplo) de uns conceberem (homens livres) e outros executarem (escravos). Abre também o campo para o planejamento tecnocrático, onde o poder de decisão e controle está nas mãos de outros (‘técnicos’, ‘políticos’, ‘especialistas’), e não no próprio agente.

O autor ainda acrescenta que

no início do século XX, o planejamento vai avançando para todos os setores da sociedade, provocando um impacto a partir do seu uso na União Soviética não como simples organização interna mas como planificação de toda uma economia. (VASCONCELOS, 2006, p. 27)

Ao analisar a história da educação escolar percebe-se diferentes processos de planejamento de acordo com o contexto em questão, seja na área econômica, social, política ou cultural.

Portanto, faz-se necessário destacar uma outra concepção de planejamento, ainda, na visão de Vasconcelos (2006, p. 28, grifo do autor)

Depois da I grande guerra, o movimento escola na vista, enfatizando a ligação do ensino com os interesses dos alunos, critica o plano previamente estabelecido, dando



início a mais uma polêmica educacional. Estava em questão a perspectiva não-diretiva de ensino, com sua ênfase na espontaneidade e criatividade dos alunos. O planejamento deveria ser feito em torno de temas amplos; ao professor caberia ter uma 'ideia geral' do que seria a aula, sendo que os passos seriam determinados de acordo com os interesses emergentes.

Vale ressaltar que nesse contexto havia a participação direta dos alunos no ato de planejar, embora aos professores competia a ideia central, sendo que o processo acontecia de acordo com a necessidade demandada pelos alunos.

Ao analisar a trajetória histórica do planejamento no Brasil, observa-se que tal concepção de planejamento vem de encontro ao modelo burocrático e autoritário predominante. De acordo com Calazans (2009, p. 11, grifo do autor),

Num país com um sistema capitalista marcadamente excludente, como o Brasil, com tão elevada dívida social, certamente os 'planos econômicos' ou de 'desenvolvimento global' e, muito menos, os planos nacionais de educação não podem exercer papel determinante (mesmo quando produzam e alterem algumas evoluções), se tomadas isoladamente.

Nesse sentido, ainda que para muitos o planejamento possa ser desnecessário, porém, é imprescindível o diálogo para a tomada de decisão. Calazans (2009, p. 15, grifo do autor) acrescenta:

[...] o planejamento é um ato de intervenção técnica e política, seria essencial que o profissional por ele responsável (planejador) estivesse preparado para manter uma articulação permanente a fim de estabelecer coordenação entre a esfera técnica, o nível político e o corpo burocrático.

Nessa linha de raciocínio, a ação do planejador é essencial e indispensável para sua autonomia no meio social em que está inserido. Ainda segundo Calazans (2009, p. 17, grifo do autor),

[...] o planejamento da educação em suas três décadas de experiências no Brasil, não tem fugido à regra de outras tarefas técnicas do sistema educacional – nacional, estadual e municipal (com algumas exceções) – de ter características autoritárias e manipuladoras de artifícios para manter os que fazem a educação – os professores – sob o controle do regime.

Em tempos atuais, as questões acerca do planejamento escolar estão na pauta das discussões e debates entre os profissionais pertencentes ao sistema educacional. Tendo em vista a relevância da temática, faz-se necessário destacar estudos e pesquisas com o propósito de refletir sobre a prática do planejamento escolar vista como uma tarefa burocrática ao invés de uma ação necessária e imprescindível para o alcance dos objetivos educacionais.

Seguindo tal raciocínio, é necessário discutir o conceito de planejamento sob a visão de diferentes autores e, assim, compreender o que de fato pode ser definido como planejamento, bem como suas diferentes aplicações.

Para Vasconcelos (2006, p. 78, grifo do autor) não é tarefa fácil chegar a um conceito de planejamento, em razão disso recorre ao dicionário na tentativa de explicitá-lo.

*Planejamento.* S. m. 1. Ato ou efeito de planejar. 2. Trabalho de preparação para qualquer empreendimento, seguindo roteiro e métodos determinados; planificação: o planejamento de um livro, de uma comemoração. (Aurélio)

*Planejar.* V. t. d. 1. Fazer o plano de; projetar; traçar: Um bom arquiteto planejará o edifício. 2. Fazer o planejamento de; elaborar um plano ou roteiro de; programar, planificar: planejar um roubo. 3. Fazer tenção ou resolução de; tencionar, projetar. (Aurélio)

*Plano.* (Do lat. planu) Adj. [...] Projeto ou empreendimento com fim determinado. Conjunto de métodos e medidas para a execução de um empreendimento [...]. (Aurélio)

*Projeto.* (do lat. projectu, 'lançado' para diante). S. m. 1. Idéia que se forma de executar ou realizar algo, no futuro; plano, intento, desígnio. 2. Empreendimento a ser realizado dentro de um determinado esquema. (Aurélio).

Importa ressaltar, ainda, a explicitação apresentada por Padilha (2008, p. 29) quando afirma que “os termos ‘Planejamento’, ‘Plano’ e ‘Projeto’ têm sido compreendido de muitas maneiras”. Portanto, cabe esclarecer, de forma sucinta, a compreensão apresentada por diferentes pesquisadores.

Com isso, convém enfatizar o conceito de planejamento como importante e eficaz para a discussão de *para que fazer e como fazer*. Assim, quanto maior o aprofundamento no conceito, melhor grau de autonomia para o profissional. (VASCONCELOS, 2006)

Numa perspectiva mais ampla, segundo Coaracy (1972, apud PADILHA, 2008, p. 31), o planejamento se constitui

Processo contínuo que se preocupa com o para onde ir e quais as maneiras adequadas para chegar lá, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto às necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto as do indivíduo.

Segundo Padilha (2008, p. 30):

Planejamento é processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações.

Para Libâneo (2008, p. 149) o processo de planejamento “se concretiza em planos e projetos, tanto da escola e do currículo quanto do ensino. Um plano ou projeto é um esboço, um esquema que representa uma idéia, um objetivo, uma meta, uma sequência de ações que irão orientar a prática”.

Em termos de conceito destaca-se, ainda, a visão de Vasconcellos (2006) que descreve o planejamento como “processo, contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento. Plano é o produto desta reflexão e tomada de decisão, que como tal pode ser explicitado em forma de registro, de documento ou não.” (VASCONCELLOS, 2006, p. 80).

Assim, além de compreender o real significado e importância da prática do planejamento é necessário, ainda, saber diferenciá-la de plano, pois são dois processos distintos. Saber diferenciar tais processos, é imprescindível para que se concretizem as necessidades pedagógicas da escola.

Seguindo essa linha de pensamento Luckesi (1992, p. 121) aponta o planejamento como “um conjunto de ações coordenadas visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica”.

Gandin (2010, p. 19)propõe que planejar é “transformar a realidade numa direção escolhida [...] planejar é dar clareza e precisão à própria ação [...] planejar é pôr em ação um conjunto de técnicas para racionalizar a ação.”

Nessa perspectiva, o planejamento é o ponto de partida. (LIBÂNEO, 2008). Nele são expressas as ações a serem realizadas em função da tomada de decisão a respeito dos objetivos que se pretende alcançar. Resulta em um plano ou projeto para a instituição.

No contexto escolar, o planejamento assume função relevante por tratar-se de “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.” (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Ainda segundo Libâneo (1994, p. 221), o planejamento escolar

É uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

Desse modo, compreende-se o planejamento escolar como uma ação de organização, fundamental a toda ação educacional. Sobre o planejamento da escola Vasconcellos (2006, p. 95, grifo do autor) afirma:

Trata-se do que chamamos de **Projeto Político-Pedagógico** (ou Projeto Educativo), sendo esse plano integral da instituição. Compõe-se de Marco Referencial, Diagnóstico e Programação. Envolve tanto a dimensão pedagógica, quanto a comunitária e administrativa da escola. [...]

Veiga (1995, p. 13) define o Projeto Político Pedagógico (PPP) como uma ação conjunta, norteadora do trabalho da escola, construída com a participação da comunidade escolar: gestores, coordenadores, alunos, professores e pais.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Trata-se, portanto, de um documento elaborado de forma participativa que deve ser revisado periodicamente em conformidade com as necessidades apontadas pela comunidade escolar a que se refere.

Padilha (2008, p. 73) faz um alerta quanto à participação coletiva para o planejamento do projeto pedagógico, quando afirma que “pensar o planejamento educacional e, em particular, o planejamento visando ao Projeto Político Pedagógico da escola é, essencialmente, exercitar nossa capacidade de tomar decisões coletivamente”

De modo geral, “a construção do Projeto Político-Pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério.” (VEIGA, 1995, p. 22). Assim, a escola enquanto espaço social agrega, no seu interior, práticas conflitantes resultantes das diferenças manifestadas pelos sujeitos participantes do processo organizacional do trabalho pedagógico.

Assim, o PPP possibilita a garantia da autonomia da escola, uma vez que promove a interação da comunidade escolar por meio do diálogo viabilizando um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola.

Neste contexto, a escola como instituição formadora desenvolve práticas pedagógicas voltadas para a formação psicossocial e cognitiva do sujeito assentado numa sociedade plural.

Para Padilha (2008, p. 76) o Projeto Político Pedagógico tem caráter abrangente, envolvendo as múltiplas dimensões da escola:

O projeto deve proporcionar a melhoria da organização administrativa, pedagógica e financeira da escola e também a modificação da coordenação dos serviços, sua própria estrutura formal e o estabelecimento de novas relações pessoais, interpessoais e institucionais.

Entretanto, convém ressaltar, que a participação dos professores no processo de elaboração do projeto da escola assume lugar de destaque, uma vez que são responsáveis, também, pela “[...] definição dos planos de currículo, de curso, de ensino e de aula que devem ser parte integrantes do projeto de cada escola. [...]” (PADILHA, 2008, p. 75).

Padilha (2008, p. 75) acrescenta ainda:

[...] tendo os docentes participado ativamente do planejamento escolar, eles estarão comprometidos com ele e, principalmente, organizando suas atividades com base no que foi decidido coletivamente. Eles terão uma direção estabelecida em conjunto com os demais segmentos escolares, o que facilitará seu trabalho e dará maior ânimo ao exercício de sua atividade profissional.

Assim, a articulação do processo de organização do trabalho pedagógico exige a participação de profissionais com formação adequada para compreender a complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem com melhor qualidade. (REZENDE *et al.*,

2016).

Nesse contexto, destaca-se a função do coordenador pedagógico, nomenclatura que varia de acordo com cada município ou rede de ensino, como determinante para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, tendo como elemento norteador o planejamento. (DOMINGUES, 2009).

Segundo Domingues (2009, p. 18),

[...] em alguns estados, a função de coordenador pedagógico é exercida pelo supervisor escolar. Em outros, esse cargo ou essa função, especificamente, não existe e, nos casos em que os estados ou municípios adotam a figura do coordenador pedagógico, as condições de trabalho são tão diversas que se torna difícil estabelecer relações entre as ações desses profissionais.

Apesar disso, ainda segundo o autor, uma de suas principais atribuições é oferecer condições necessárias para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares de acordo com os determinantes legais e a realidade social da escola.

A esse respeito Padilha (2008, p. 75) afirma:

[...] o coordenador pedagógico é aquele que durante o ano articula a equipe pedagógica em torno do melhor cumprimento do que foi estabelecido no projeto político pedagógico, coordenando seus diversos desdobramentos em planos de curso, de currículo, de ensino ou de aula. Ele exerce uma responsabilidade da maior relevância durante todo o processo, desde a fase de organização das reuniões de planejamentos das atividades pedagógicas da unidade escolar até a da execução, desenvolvimento e avaliação do projeto da escola.

Como orientador das ações pedagógicas e responsável pela formação do professor na escola, compete ao coordenador pedagógico oferecer condições para que o professor aprofunde o conhecimento em sua área específica de atuação, possibilitando desenvolver um trabalho adequado, reflexivo e crítico. (DOMINGUES, 2009).

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O presente estudo foi realizado, inicialmente, por meio de pesquisa bibliográfica com consulta a livros, revistas, artigos científicos, trabalhos monográficos e teses que discutem o tema em pauta. Em seguida foi efetuada uma pesquisa de campo por meio da aplicação de questionário aos participantes, formulado com questões abertas, objetivando o levantamento de informações para consubstanciar a investigação.

A abordagem qualitativa possibilitou utilizar o ambiente natural como fonte direta de dados para compreender e explicitar os fenômenos sociais sendo o pesquisador o seu principal instrumento (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O universo da pesquisa abrangeu as três escolas de Ensino Médio pertencentes a rede estadual existente no município de Chapadinha, estado do Maranhão, entretanto a

amostra envolveu apenas duas escolas uma vez que não houve a devolutiva de uma delas, participando, assim, três coordenadoras pedagógicas sendo duas de uma mesma escola mas de turnos diferentes. Desse modo, as informações disponibilizadas foram analisadas a luz do referencial teórico utilizado visando refletir sobre a prática do planejamento nas escolas pesquisadas.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma situação inquietante identificada pelos pesquisadores, no percurso desse estudo, foi a falta de organização e compromisso por parte de alguns coordenadores no período de coletas de dados, fato que limitou a participação a três coordenadoras.

As coordenadoras pedagógicas que participaram desse estudo são todas do sexo feminino. As questões por elas respondidas serão aqui analisadas e apresentadas de forma sistematizada. Convém ressaltar, que por questões éticas será mantida a preservação da identidade das pesquisadas que serão identificadas como Coordenadora A, Coordenadora B e Coordenadora C.

Sabe-se que o planejamento escolar é um processo realizado a partir de uma realidade, uma situação que deve considerar um conjunto de informações obtidas de forma contínua. Esse conjunto de informações deverá se constituir em elemento básico para o planejamento da ação, localizando, compreendendo e prevendo situações que permitam explicitar alternativas de intervenção, remetendo assim, à relação reflexão-ação.

Sobre o planejamento escolar, Libâneo (2008, p. 149) diz se tratar de uma “atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidade a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação.”

Desse modo, o trabalho do coordenador pedagógico, no contexto da unidade escolar, é determinante para o acompanhamento na fase de preparação do planejamento e assegurar a sistematização, desenvolvimento e concretização dos objetivos propostos.

A princípio as coordenadoras foram questionadas sobre como é implementado o planejamento na rede estadual de ensino.

Quadro 1 – Como é implementado o planejamento na Rede Estadual de Ensino?

Coordenadora A	Temos na escola estadual o planejamento anual e o planejamento por período, no planejamento do período inclui-se as ações que estão postas no PPP e dos Projetos Pedagógicos que são desenvolvidos na
----------------	---

	escola ao longo do ano.
Coordenadora B	O Plano Anual (plano de curso) é feito durante a Semana Pedagógica, no início do ano letivo. Daí em diante é feito um plano em cada bimestre (plano bimestral), nos quatro bimestres, hoje denominados períodos, para serem elencadas as atividades e conteúdos a serem executadas diariamente.
Coordenadora C	Mensalmente é elaborado um micro-projeto que embasa as atividades desenvolvidas a cada período do ano letivo.

Fonte: Autores (2015).

As Coordenadoras A e B atuam na mesma escola, apresentam uma visão semelhante quando afirmam que na escola da rede estadual a ação do planejamento é orientada através do Plano Anual, no qual são elencadas as atividades a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo. Entretanto, constata-se na fala da Coordenadora C uma contradição ou omissão de informações quando, diferente das demais, afirmou que a prática do planejamento é realizada mensalmente e tem como elemento norteador um micro-projeto.

Observou-se que o processo de planejamento é implementado de forma diferente nas escolas, não segue a mesma sistemática, entretanto o plano anual ou de curso é elaborado e vivenciado pelos membros de uma das instituições.

Alinhados as Diretrizes Curriculares da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão

os planos de ensino devem ser organizados por disciplinas e ano escolar, devendo conter os elementos essenciais à organização operacional do processo de aprendizagem-ensino em cada período do ano letivo (bimestre ou semestre). (MARCHIORATO, 2013, p. 23, grifo da autora).

A esse respeito, Menegolla e Sant'Anna (2012, p.57) afirmam:

O plano de curso é uma organização de um conjunto de matérias, que vão ser ensinadas e desenvolvidas em uma escola, durante um período relativo à extensão do curso em si, exigido pela legislação ou por uma determinação explícita, que obedece a certas normas ou princípios orientadores. [...] O plano de curso pode ser considerado, ainda, como um conjunto de elementos que constituem a organização estrutural de um determinado evento promocional, em relação à educação, ao ensino, ou à aprendizagem de alguma profissão, atividades, ou o desenvolvimento de habilidades específicas, dentro de um campo geral ou específico.

Porém, é importante destacar que o plano de curso não deve simplesmente ser elaborado e aprovado pelos participantes, é necessário, sobretudo, o acompanhamento constante desse plano com a finalidade de intervir no momento em que os objetivos pretendidos não estejam sendo atingidos.

A esse respeito a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/96, em seu artigo 13, diz ser incumbência do professor elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento. (BRASIL, 2016a).

Para tanto, tem-se na figura do coordenador pedagógico o profissional “cujo o papel está pautado pelo acompanhamento sistemático da prática pedagógica dos professores” no contexto da escola. (DOMINGUES, 2009, p. 18).

Em continuidade, indagou-se aos sujeitos pesquisados se houve alguma mudança/alteração na perspectiva do planejamento escolar nos últimos 5(cinco) anos na Rede Estadual de Ensino. As respostas seguem abaixo:

Quadro 2 – Houve alguma mudança/alteração na perspectiva do planejamento escolar nos últimos 5 (cinco) anos na Rede Estadual de Ensino?

Coordenadora A	Não, o que houve são sugestões que a Seduc encaminha para a Unidade Regional de Educação e para a escola, através de um Documento Orientador das Ações do Estado, este traz modelo de plano anual com conteúdos para cada período em que os professores poderão acrescentar ações pedagógicas locais e regionais.
Coordenadora B	Sim. Hoje nos agrupamos por área de conhecimento para efetivarmos nosso planejamento. Os professores de cada área se juntam para alinhar os conteúdos e montar suas estratégias bimestrais e diárias.
Coordenadora C	Sim. Principalmente após a implantação do Pacto para fortalecimento do Ensino Médio.

Fonte: Autores (2015).

Diante dessas falas percebeu-se que as Coordenadoras apresentam entendimentos diferenciados e contraditórios no que diz respeito às mudanças ocorridas no processo de planejamento. Observou-se nessa questão a incoerência apresentada na falada Coordenadora A quando afirma que foram feitas apenas sugestões à escola visto que as Coordenadoras B e C afirmaram que as alterações surgiram mediante a implantação do Pacto para Fortalecimento do Ensino Médio e na forma como os professores foram organizados para realizarem o planejamento, agrupados por áreas de conhecimento.



As informações da Coordenadora A vão de encontro ao que diz a Portaria N° 1.140, de 22 de novembro de 2013, que institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2016b), definiu suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação e respectivos objetivos, quais sejam:

- I - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio;
- II - promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e
- III - discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM.

Percebe-se, portanto, que do ponto de vista formal existe o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público estadual. Tal compromisso deve refletir, positivamente, em melhorias na qualidade do ensino ofertado aos alunos.

De forma complementar as Diretrizes Curriculares da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (MARANHÃO, 2014, p. 26, grifo do autor) apontam que a organização da ação pedagógica da escola deve contemplar diversos níveis:

- **planejamento por áreas de conhecimento**, contendo as competências esperadas e a abordagem interdisciplinar entre as disciplinas de cada área do conhecimento e entre elas;
- **planejamento por disciplina**, indicando as aprendizagens esperadas, os conteúdos e a forma de ensino, assim como das atividades interdisciplinares que serão desenvolvidas entre as disciplinas que envolvem conhecimentos afins, temas transversais e outros;
- **plano de aula** com as devidas sequências didáticas organizadas por aula ou dia letivo.

Nesse sentido, depreende-se que os níveis de planejamento propostos pela Rede Estadual de Ensino, visando a organização do trabalho pedagógico, favorecem a aproximação das disciplinas respeitando as respectivas áreas do conhecimento: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Línguas Estrangeiras); Matemática e suas Tecnologias; Ciências Naturais e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia) e Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) (MARANHÃO, 2014, p. 27).

Assim, o planejamento se configura como uma prática efetiva nas escolas de Ensino Médio de Chapadinha (MA), embora sem unidade nos procedimentos utilizados. Nesse sentido, a pesquisa evidencia a necessidade de aperfeiçoamento e valorização da formação dos coordenadores pedagógicos e, por extensão, dos professores possibilitando a discussão e atualização das práticas docentes conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Sobre a relação existente entre Planejamento Escolar e Projeto Político Pedagógico (PPP) os coordenadores afirmaram que o planejamento escolar deve está alinhado ao que a escola propõe no seu PPP.

Quadro 3 – Qual a relação existente entre Planejamento Escolar e Projeto Político Pedagógico?

Coordenador A	O planejamento escolar, além dos conteúdos busca ações que estão propostas no PPP. No planejamento, em suas especificidades, as ações são voltadas para o fazer pedagógico, ou seja, ao processo ensino e aprendizagem. Enquanto que o PPP as ações são para a escola como um todo, não se limitando ao professor e ao aluno.
Coordenador B	O Planejamento Escolar tem que está alinhado aos objetivos elaborados que constam no PPP, já que este é um documento que mostra a identidade da Escola, os rumos que devem ser seguidos pela instituição.
Coordenador C	O planejamento é obrigatoriamente elaborado contemplando as ações sugeridas no PPP.

Fonte: Autores (2015).

Neste quesito, convém situar o que diz a LDB N° 9.394/96, em seu artigo 14, no que se refere à organização da educação nacional, atribuindo a responsabilidade do planejamento à instituição de ensino, assegurando a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2016a).

Percebeu-se a interação na fala das Coordenadoras A, B e C no que se refere a relação a ser considerada no processo de elaboração do planejamento contemplando as ações estabelecidas no PPP da escola.

A Coordenadora A respondeu de forma coerente ao destacar a relação entre o Planejamento Escolar e o PPP enfatizando que o planejamento não se limita aos conteúdos programáticos,mas busca as ações voltadas para o fazer pedagógicos, sem restringir aos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. (professor e aluno). Por sua vez, o PPP propõe ações contemplando a escola em uma totalidade.

De acordo com (VEIGA, 1995, p. 14):

[...] o projeto político pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social e imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante

ressaltar que o projeto político pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

Desse modo, o PPP exige estabelecer tomadas de decisões, uma vez que preocupa-se em analisar as formas de organização do fazer pedagógico e a superação dos conflitos buscando alternativas para o cumprimento dos objetivos almejados.

Para Padilha (2008, p. 76),

[...] o projeto deve proporcionar a melhoria da organização administrativa, pedagógica e financeira da escola e também a modificação da coordenação dos serviços, sua própria estrutura formal e o estabelecimento de novas relações pessoais, interpessoais e institucionais.

Nessa perspectiva, o planejamento deve ser participativo, uma construção coletiva, como explicita Gandin (2010, p. 26):

[...] o planejamento participativo, enquanto instrumento e metodologia, enquanto processo técnico, abre espaços especiais para questão política. [...] No que ele tem de modelo, além da metodologia participativa alcançou integrar, na prática, o operacional e o estratégico, organizando-os em um todo que se constitui no que Paulo Freire chama de processo de ação-reflexão.

Desse modo, a prática do planejamento no contexto escolar deve ser uma ação a ser realizada em conjunto, envolvendo todos os membros da comunidade escolar, gestores, coordenadores, professores, pais e demais funcionários.

Com base nesse entendimento, indagou-se as Coordenadoras se existe e como se dá essa interação na Rede Estadual.

Quadro 4 – Considerando que o planejamento na escola deve ser realizado em conjunto, existe interação na Rede Estadual? Como ocorre?

Coordenador A	Sim, através de ações que envolvem os projetos pedagógicos, e também o planejamento semanal que acontece por áreas de conhecimentos.
Coordenador B	Sim. Os professores se reúnem em grupos dentro da sua área de conhecimento para planejarem os conteúdos e atividades a serem desenvolvidas durante o período. Planejam a metodologia e estratégias aplicadas como: aulas expositivas, seminários, pesquisas, projetos e aula-passeio.
Coordenador C	Geralmente cada escola da rede faz seu planejamento de maneira individualizada.

Fonte: Autores (2015).

As Coordenadoras compartilham da mesma ideia quando se reportam à interação e socialização de ações de planejamento com os demais integrantes professores da escola,

ressaltando a organização por área de conhecimento, como já abordado em questões anteriores, envolvendo a elaboração de projetos e o planejamento semanal.

Entretanto, a fala da Coordenadora C quando afirma que as escolas fazem o planejamento de maneira individualizada, evidencia que o planejamento é realizado no âmbito de cada escola sem relação com as demais, embora atendendo orientações comuns.

Dalmás (2009, p. 28) explicita que “o planejamento participativo na escola não pode reduzir-se a integrar escola-família-comunidade, mas também visar a realização das pessoas e a transformação da comunidade na qual a escola está inserida.”

Com isso, ressalta-se que o processo de planejamento deve ocorrer mediante a participação dos envolvidos nessa ação, para que possam, assim, adquirir resultados positivos. Nesse sentido, é de fundamental importância o encontro de pessoas para o debate, o diálogo e a tomada de decisões que favoreçam uma educação de melhor qualidade.

Visando conhecer a relação estabelecida entre os coordenadores e professores das escolas pesquisadas questionou-se as Coordenadoras como os professores lidam com o planejamento no dia a dia.

Quadro 5 - Como os professores lidam com o planejamento no dia a dia?

Coordenador A	Os professores procuram de alguma forma pôr em prática o que é planejado, é claro que eles não seguem piamente; e isto se observa nas ações cotidianas do professor e também nos registro no Diário Online.
Coordenador B	O plano diário é seguido pelo plano anual e bimestral. Tudo que planejamos durante o bimestre é executado diariamente.
Coordenado C	Procuram cumprir ao máximo as propostas que são apresentadas.

Fonte: Autores (2015).

Analisando tais respostas constatou-se que a Coordenadora B afirma que todas as ações elencadas no planejamento são realizadas diariamente. Já as Coordenadoras A e C disseram que os professores tentam cumprir as ações estabelecidas no planejamento.

Nota-se que o planejamento evidenciado nessa questão está mais próximo da prática do professor, com isso se refere, mais especificamente, a ação da sala de aula. Partindo desse ponto de vista Vasconcelos (2006, p. 159) atenta para um detalhe imprescindível, a flexibilidade do planejamento, como se pode notar, a seguir:

Precisamos distinguir flexibilidade de flouidão: é certo que o projeto não pode se tornar uma camisa de força, obrigando o professor a realizá-lo mesmo que as

circunstâncias tenham mudado radicalmente; mas isto também não pode significar que por qualquer coisa o professor estará desprezando o que foi planejado.

Entende-se, portanto, que o planejamento é flexível, porém, existem outros elementos que não se pode perder de vista como a coerência e a objetividade, necessários para garantir a efetivação dos objetivos educacionais almejados.

Nesse sentido, embora os dados apontem para uma prática satisfatória, existem posições contraditórias assinalando que o planejamento, por parte de muitos professores, tem caráter meramente burocrático. É um ato de planejar sem a devida reflexão, compreensão e interação com a comunidade local, e, sobretudo, com as necessidades dos alunos.

Assim afirmam Menegolla e Sant'Anna (2012, p. 41):

Parece haver, entre os professores, uma ideia de que o planejamento é desnecessário e inútil por ser ineficaz e inviável na prática. Isto é, para eles, na ação prática nada acontece do que é planejado. Ele é encarado como algo que existe apenas para satisfazer a burocracia escolar.

No entanto, os registros inseridos pelos professores (conteúdo, frequência e notas) no diário eletrônico das escolas em estudo, permitem aos coordenadores pedagógicos o acompanhamento das atividades realizadas e apontam para a efetivação da prática do planejamento como um instrumento norteador para o professor.

Diante do exposto, convém ressaltar que apesar deste estudo não objetivar uma análise profunda sobre o tema há que se questionar o fato das escolas pesquisadas apresentarem indicadores de desempenho abaixo da média no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2015, nas diversas áreas de conhecimento, embora compreenda-se que o planejamento não é o único meio para alcançar os objetivos da escola. (BRASIL, 2016c).

## **5 CONCLUSÃO**

O presente estudo apontou o ato de planejar como uma prática necessária e contínua na escola para garantir que os objetivos propostos sejam alcançados e os resultados do processo de ensino e aprendizagem sejam satisfatórios.

Ao refletirem sobre a prática do planejamento nas escolas de ensino médio da rede estadual de ensino, os pesquisados destacam o planejamento escolar como um fator indispensável para a organização do trabalho pedagógico e do espaço escolar. Nesse contexto, o Projeto Político Pedagógico é compreendido como um instrumento norteador das ações a serem implementação na escola em sua totalidade.

Entretanto, a pesquisa evidenciou a necessidade de aperfeiçoamento e valorização da formação dos coordenadores pedagógicos e professores possibilitando a discussão e

atualização das práticas docentes conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão.

Dessa forma, acredita-se ser possível assegurar a unidade, equidade e qualidade do ensino médio visando a superação de eventuais disparidades existentes na prática do planejamento no contexto escolar da rede estadual de ensino.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases e Educação Nacional**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 16 mai. 2016a.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=20189>>. Acesso em: 16 mai. 2016b.

\_\_\_\_\_. **Exame Nacional do Ensino Médio 2015**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/10/inep-divulga-resultados-por-escola-do-enem-2015>. Acesso em: 8 out. 2016c.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Planejamento da educação no Brasil: novas estratégias em busca de novas concepções**. In: KUENZER, A. Z.; CALAZANS, M. J. C.; GARCIA, W. Planejamento e educação no Brasil. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. 235 f. Tese (Doutor em Educação) – Programa de Pós - Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, SEDUC. **Diretrizes Curriculares**. São Luís: 2014.

MARCHIORATO, Liliane. **Melhorando o Desempenho Escolar**: Caderno de Apoio à Elaboração da Proposta Pedagógica da Escola. Brasília, DF: 2013.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?**: currículo, área, aula. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político - pedagógico da escola. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

REZENDE, Edna Santiago Daniel de et al. **Elementos norteadores do planejamento escolar**. Disponível em: <[https://www.posgraduacaoredentor.com.br/hidden/path\\_img/conteudo\\_542474491eeb5.pdf](https://www.posgraduacaoredentor.com.br/hidden/path_img/conteudo_542474491eeb5.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino -aprendizagem e projeto político - pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização. 16. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da Escola**. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Projeto Político - Pedagógico da Escola: uma construção possível. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

**PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR:** relatos pessoais sobre o perfil docente

**HIGHER EDUCATION TEACHER:** personal reports on the teaching profile

Jéssica Silva Teixeira<sup>1</sup>  
Liliane Ferreira Mesquita Torres<sup>2</sup>  
Wilma Silva Lima<sup>3</sup>  
Cleane de Jesus Costa<sup>4</sup>

**RESUMO:** Este artigo traz uma discussão a respeito do perfil do professor de Ensino Superior, o mesmo aborda um estudo bibliográfico sobre o tema, onde foi discutido a importância da qualificação do docente, foi realizado uma análise sobre o perfil dos professores de Ensino Superior em um panorama nacional com base no censo 2015. Com base nesses estudos bibliográficos, procurou-se conhecer as particularidades do perfil profissional de dois professores de Ensino Superior do município de Chapadinha-MA atuantes na rede pública e privada de ensino. A pesquisa foi feita em abordagem qualitativa, onde uma entrevista bibliográfica foi realizada com os professores com o intuito de conhecer seu perfil por meios de seus relatos.

**Palavras-chave:** Educação, aprendizagem, acessibilidade.

**ABSTRACT:** This article brings a discussion about the profile of the teacher of Higher Education, it approaches a bibliographical study on the subject, where the importance of teacher qualification was discussed, an analysis was performed suffers the profile of teachers of Higher Education in a national context based on the 2015 census. Based on these bibliographic studies, we sought to know the particularities of the professional profile of two teachers of higher education in the municipality of Chapadinha-MA working in public and private schools. The research was conducted in a qualitative approach, where a bibliographic interview was conducted with the teachers in order to know their profile through their reports.

**Keywords:** Profile. Teacher. Higher education.

---

<sup>1</sup>Graduada em Pedagogia, Faculdade do Baixo Parnaíba

<sup>2</sup>Graduanda em Pedagogia, Faculdade do Baixo Parnaíba

<sup>3</sup>Graduada em Pedagogia, Faculdade do Baixo Parnaíba;

<sup>4</sup> Graduada em Letras, Universidade Federal do Maranhão; Graduada em Pedagogia, Faculdade do Baixo Parnaíba; Especialista em Língua Portuguesa, Universidade Estadual do Maranhão, Mestra em Desenvolvimento Faculdade do Baixo Parnaíba; Ministra aulas nos Cursos de Graduação em Letras e Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba.



## **1 INTRODUÇÃO**

A educação é essencial para o desenvolvimento de uma nação, pois ela possibilita para o ser humano o desenvolvimento das capacidades físicas, emocionais, intelectuais, morais e éticas. Nessa perspectiva, ela é considerada um dos principais fatores que contribuem para o crescimento intelectual do homem e a ausência dela, gera um cenário de desigualdade social. Ensinar é a arte de conduzir conhecimentos, formar, educar e guiar no sentido de transformar o comportamento das pessoas.

O papel do professor no processo educacional é auxiliar na construção da identidade enquanto sujeito atuante em uma sociedade, e dessa forma, fica evidente a árdua tarefa do profissional da educação, que precisa estar preparado para desempenhar com maestria o seu papel. Diante disso, é indispensável alçar um estudo sobre o perfil dos professores atuantes na educação, discutir a respeito de sua formação, seus saberes e práticas exigidos para o exercício da profissão, pois de acordo com isso, esse profissional necessita estar nos padrões exigidos pela Lei 9394/96 para exercer a função.

Partindo de estatísticas do perfil do professor de Ensino Superior em um cenário nacional, buscou-se relatos pessoais de professores, tomando como eixo principal a construção de seu perfil. Desta maneira, o objetivo central desse trabalho foi conhecer o perfil de dois professores do Ensino Superior, um de IES pública e outro de IES privada, onde seus relatos permitiram um estudo detalhado sobre suas particularidades, de como aconteceu sua construção enquanto profissional da educação de Ensino Superior, para assim, analisarmos dentro do cenário nacional as possíveis diferenças nos perfis de professores das IES pública e privada.

## **2 A IMPORTÂNCIA DA QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR FRENTE A EDUCAÇÃO SISTEMATIZADA**

Desde o surgimento da educação sistematizada, defendida por Dermeval Saviani, a figura do professor dentro do processo educativo é tida como indispensável na formação cidadã dos indivíduos, assim como proporcionar facilidades e métodos para a aprendizagem e desenvolvimento enquanto cidadão consciente..

Em uma entrevista concedida ao “Observatório da Educação”, quando questionado sobre o que é um sistema de educação, Saviani (2009) declara que “[...] o sistema, de modo especial quando está referido à educação, implica em intencionalidade. Assim é a diferença entre educação assistemática e sistemática, educação espontânea e

sistematizada.” A partir dessa afirmação, é possível colocar a questão de que a educação segue esses princípios sistemáticos, ou seja, há um planejamento, uma busca por estratégias e organização para então alcançar determinados objetivos. Diante disso, o autor ainda acrescentou que:

A educação sistematizada é uma educação intencional, supõe planejamento, a previsão das metas e a organização dos meios para se chegar até lá. No caso da estrutura, ela se dá independentemente do homem ter consciência ou não dos elementos que a compõem. É nesse sentido que a educação, na medida em que envolve uma multiplicidade de elementos e agentes que atuam no campo da educação, pode tanto se configurar como estrutura, na medida em que seus resultados não são previamente definidos e buscados, ou como um sistema, na medida em que se trata de resultados que são antecipados na forma de objetivos e metas e cujos procedimentos são intencionalmente organizados visando atingir aquelas metas (SAVIANI, 2009).

Em prosseguimento, ao longo dos anos, a discussão a respeito da formação de professores, sobre os saberes e práticas necessários para o exercício da profissão e sobre as mais diversas formas de mensurar a capacidade e eficiência do docente tem tomado notoriedade no campo educacional e isso compreende-se como uma aceitação do processo educativo atual, que parte da significância de aceitar e introduzir mudanças sistemáticas nas metodologias de ensino vigentes.

Nesse contexto, Guarnieri (2000) corrobora com os argumentos acima e afirma que: Dada a grande importância do papel da Educação para essa tarefa, é necessário que os educadores se preparem, desenvolvendo um posicionamento crítico e reflexivo sobre os saberes e as práticas humanas visando a enriquecer a relação do homem com o conhecimento (GUARNIERI, 2000, p. 78).

Nessa linha, uma reforma poderia ser uma mudança em grande escala, ao passo que a inovação seria em nível mais concreto e ilimitado.

Segundo a óptica do autor, a educação é considerada um fator primordial para o desenvolvimento social com isso, o professor é visto como o profissional que conduz tal desenvolvimento, possuindo assim um papel de suma importância na sociedade que condiz ao que formar cidadãos, de construir/ mediar conhecimento e o de ensinar. Diante desse ponto de vista e para que este possa desempenhar seu papel de forma eficiente, entra em questão a qualificação profissional. Segundo Pimenta (2000), o professor deve estar habilitado não só a trabalhar, mas também a produzir conhecimento, sendo útil no processo de desenvolvimento e formação de indivíduos e, além disso, propiciar condições para a construção e edificação deste. Tal afirmação só é possível a partir do compromisso, efetividade, formação e preparação profissional.

A preparação profissional está voltada ao indivíduo que tenha curso validado específico na área o qual esteja atuando ou deseja atuar. No entanto, a qualificação pessoal

pautada no desenvolvimento de conhecimentos específicos e habilidades essenciais adquiridas ao longo da formação para o exercício da profissão, contam positivamente no quadro de preparação para o exercício profissional e isso faz com que exerça determinadas funções de maneira adequada.

Ao olharmos para o nível da educação do país, é possível perceber a necessidade de profissionais qualificados nesta área e isso pode ser notado desde a educação infantil, até o ensino superior. Quando se trata de ensino superior nos dias atuais, há uma preocupação em relação ao aumento do número de profissionais não qualificados para a docência, o que é alarmante, visto que são estes que estão formando os futuros profissionais que prestarão serviço à sociedade. Com base nisso, é indispensável a continuidade na formação, a preparação e a inovação frente à esta formação que media indivíduos na construção do conhecimento. É essencial que estejam em progresso e sempre em busca de novos meios de auxiliar na formação de saberes.

Um dos grandes desafios em relação aos professores da educação superior é o fato da ausência de formação em conteúdos específicos das disciplinas, principalmente quanto à formação pedagógica e didática.

Quando se discute sobre o professores do Ensino Superior imagina-se, em homens e mulheres altamente capacitados, dotados de saberes e que estão sempre buscando formação a fim de melhorar seu desempenho em sala de aula. A função de professor universitário exige do indivíduo não só uma formação adequada, mas a busca constante de formação continuada, para que assim ele sempre possa estar atualizado as novas exigências do sistema educacional.

No artigo 61º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (9394/96) descreve que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do

- 1.a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRANDÃO, 2010).

O artigo 61º da LDB descreve que o professor deve atender aos objetivos dos níveis e modalidades em que estão inseridos. Isso implica afirmar que é necessário que o professor esteja apto para desenvolver o seu papel de educador frente à sala de aula, para que assim seus alunos sejam mediados para desenvolverem suas capacidades intelectuais.

Em suma, o ato de ensinar é mais do que simplesmente ministrar conteúdos dentro de uma linha de conhecimento. Trata-se de uma via de mão dupla e é necessário estar disposto para ensinar outro indivíduo a aprender algo novo de forma significativa. Bernadete Gatti

(2003) põe em questão que mesmo tendo toda essa tecnologia disponível, ainda é impossível implantar um chip de sabedoria no homem.

### **3 PERFIL NACIONAL DOS PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR**

Nos últimos anos, o Ensino Superior tem se expandido cada vez mais no Brasil e os números de vagas ofertadas nas Instituições de Nível Superior teve um crescimento bastante representativo, o que exigiu um aumento nos números de professores qualificados para atuar nesse cenário, uma vez que para atuar no Ensino Superior, o professor precisa atender aos pré-requisitos que lhe tornarão apto a trabalhar com esse público.

Nesse sentido, Tardif (2002) conceitua o professor ideal como:

[...] alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p. 39).

Na fala do autor fica explícito algumas características que, segundo ele, os professores devem possuir, uma vez que precisam ter conhecimento de suas disciplinas, desenvolver saberes práticos que lhes possibilitarão desempenhar adequadamente seu papel em sala de aula. É possível conhecer o perfil nacional dos professores de Ensino Superior por meio dos dados obtidos no Censo Nacional da Educação Superior<sup>5</sup> e analisando estes dados, é possível delinear o perfil profissional predominante dos professores no país. Assim sendo, o censo de 2015 foi realizado com 2.364 (dois mil, trezentos e sessenta e quatro) Instituições sendo 107 (cento e sete) Federais, 120 (cento e vinte) Estaduais, 68 Municipais (sessenta e oito) e 2.069 (duas mil e sessenta e nove) privadas.

Em consonância com esses dados acima, cerca de 388.004 (trezentos e oitenta e oito mil e quatro) docentes estavam vinculados às instituições de ensino e isso consiste em 165.722 (cento e sessenta e cinco mil, setecentos e vinte e dois mil) dos docentes estão nas instituições públicas e 222.282 (duzentos e vinte e dois mil, duzentos e oitenta e dois) estão nas instituições privadas, distribuídos em Universidades, Centro Universitário e Faculdades, mais os Institutos Federais no serviço público. Em relação a titulação dos docentes nas Instituições de Ensino Superior, 154.012 (cento e cinquenta e quatro mil e doze) possuem Mestrados, 142.078 tem a titulação de Doutores e os Especialistas contabilizam 91.914 (noventa e um mil, novecentos e quatorze).

As titulações dos docentes das IES brasileiras possuem estatísticas diferentes quando em relação à rede pública e privada. Os professores com titulação de Doutores na sua

---

<sup>5</sup><http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>

maioria concentra-se na rede pública, chegando o número 95.877 (noventa e cinco mil, oitocentos e setenta e sete), enquanto na rede privada esse número cai para 46.201 (quarenta e seis mil, duzentos e um), em relação ao Mestrado nas IES públicas existem 46.787 (quarenta e seis mil, setecentos e oitenta e sete) e na rede privada são 107.225 (cento e sete mil, duzentos e vinte e cinco) e por fim, os com Especialização, que contabilizam 23.058 (vinte e três mil e cinquenta e oito) nas públicas e 68.856 (sessenta e oito mil, oitocentos e cinquenta e seis) nas privadas.

De acordo com o artigo 51º da Lei 9394/96, um terço dos professores das IES precisam atender ao regime integral. O censo de 2015 aponta que no Brasil uma boa parte dos professores das instituições públicas trabalham em regime integral o que equivale 138.227 (cento e trinta e oito mil, duzentos e vinte e sete mil) docentes; já nas instituições privadas a predominância é no regime parcial e horista que equivalem a 82.060 (oitenta e dois mil e sessenta) e 84.885 (oitenta e quatro mil, oitocentos e oitenta e cinco) docentes respectivamente.

Diante dessas estatísticas no cenário nacional da Educação de Nível Superior é notório as exigências em a postura profissional do professor e com isso é perceptível a necessidade em atender a todos os pré-requisitos exigidos, pois só assim ele poderá desempenhar o papel de docente em uma IES, seja ela pública ou privada.

Com respaldo nos argumentos de Nóvoa, citado por Pimenta entende-se que na construção de um profissional de nível superior é necessário que o indivíduo esteja sempre pronto a superar seus limites e buscar caminhos para enriquecer sua formação. A partir disso, ainda acrescentam que:

[...] A formação numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada. Daí considerar três processos na formação docente: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional), produzir a escola (desenvolvimento organizacional) (NÓVOA apud PIMENTA, 2009, p. 29, grifo do autor).

De acordo com o autor, a formação do professor implica na valorização dos seus saberes oriundos de experiências vivenciadas, que juntadas com o conhecimento adquirido durante a formação, possibilita um desenvolvimento significativo de inteligências interligadas a saberes em diferentes contextos. O professor possui um leque de conhecimentos, nos quais exige essa busca constante por uma dinâmica de reflexão-ação.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a elaboração deste trabalho foi utilizada uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, embasado a partir de informações bibliográficas, com dados obtidos em uma pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica foi executada antes e durante a realização da pesquisa de campo, no qual foi peça integrante para embasamento do tema abordado.

De acordo com a pesquisa bibliográfica mencionada acima, Severino (2007, p. 122) afirma que:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. [...] Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Como afirma Severino a pesquisa bibliográfica possibilita aos pesquisadores, acesso a materiais já publicados referentes ao tema, sendo que eles serão criteriosamente estudados, a fim de contribuir relevantemente com o trabalho.

A pesquisa de campo foi realizada com abordagem qualitativa, a qual teve a finalidade de conhecer e analisar os fenômenos que atuam no campo de pesquisa. Sobre a pesquisa qualitativa, Traldi (2011, p. 33) a define como:

[...] aquela em que se busca conhecer os fenômenos sociais por meio dos significados que estes têm para as pessoas. [...] O objetivo das pesquisas qualitativas está sempre relacionada à interpretação dos fenômenos sociais [...]. Dessa forma, os dados da pesquisa qualitativa, geralmente, são descrição e narrativas e, o pesquisador dependerá da construção de categorias e lançar mão de técnicas para analisar a fala/discurso implica nos dados coletados [...].

A pesquisa qualitativa busca entender os fenômenos sociais e conhecer que significado tem para as pessoas investigadas. A pesquisa tem como um dos seus objetivos interpretar os fenômenos que a norteiam e isso significa analisar os assuntos sociais que envolvem o tema pesquisado. A pesquisa foi realizada com dois docentes do Ensino Superior, de uma instituição pública e uma privada, do município de Chapadinha-MA. Essa abordagem foi desenvolvida com o intuito de conhecer o perfil dos professores através de seus relatos pessoais e as particularidades que caracterizam o seu perfil profissional.

Pensando na criticidade dos resultados, foi pensado em uma pesquisa que desse subsídios para que os sujeitos puderam expor livremente seus relatos, os quais seriam utilizados na discussão dos dados. Em relação a isso, Severino (2007, p. 123) descreve que: “A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador” (2007 p. 123).

As pesquisas elencadas e os métodos utilizados foram primordiais para a

elaboração, discussão e conclusão da pesquisa, uma vez que a escolha destas são indispensáveis para o prosseguimento do estudo.

#### **4 RESULTADOS E DISCURSÕES**

Os dados descritos abaixo formam os resultados da pesquisa desenvolvida com dois professores que atuam nas IES pública e privada do Município de Chapadinha a fim de conhecer as particularidades do perfil profissional enquanto professor de IES.

Como instrumento de coleta de dados, foi realizada uma entrevista, a fim de conhecer mediante relatos dos docentes, as características em seus perfis profissionais enquanto professores do Ensino Superior, os quais foram possíveis conhecer as semelhanças e diferenças e assim, baseá-los com as estatísticas do cenário nacional do perfil do professor de Ensino Superior.

Com intuito de preservar a identidade dos entrevistados, os sujeitos da pesquisa foram identificados como Professor A e Professor B, sendo professor A um docente da rede privada e Professor B, docente da rede pública de Chapadinha.

A entrevista iniciou-se com questionamentos sobre a formação dos docentes, para obter-se conhecimento sobre as áreas de atuação e o nível de formação dos professores entrevistados.

*Professor A: Sou Licenciado em História pela Universidade Estadual do Maranhão desde 2008 e Mestre em Desenvolvimento Humano pela instituição privada UNITAU desde 2013.*

*Professor B: Possuo duas graduações, sou Biólogo desde 1996 formado por instituição pública e em 2015 conclui o curso de Licenciatura em Pedagogia por uma instituição privada. Tenho o título de Doutor.*

Com base nas falas obtidas pelos entrevistados percebemos que ambos possuem uma formação adequada para atender as necessidades exigidas dos docentes de nível superior, pois segundo a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 Artº. 52 no capítulo II exige que as instituições de nível superior tenham um terço do corpo docente pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

Em prosseguimento com a pesquisa, os professores foram questionados sobre o tempo que estão lecionando nas Instituições de Nível Superior.

*Professor A: “Há aproximadamente 10 anos”*

*Professor B: “Ao todo tive 2 instituições que somam 12 anos”.*

Notou-se que ambos possuem um tempo de atuação nas IES semelhantes e já possui uma bagagem significativa nessa área, o que possibilita um conhecimento mais aguçado sobre como funciona o sistema do Ensino Superior.

Veiga (2007, p. 36) se manifesta a esse respeito:

O professor estrutura, ao longo do processo de construção de seu percurso profissional, o espaço pedagógico que expressa o saber do seu ofício, criado no contexto de sua trajetória e que resulta de uma pluralidade de saberes: os saberes relativos às ciências da educação e das idéias pedagógicas, os saberes curriculares, relativos à seleção dos conhecimentos acadêmicos ligados ao ensino e os saberes da experiência, oriundos da sua prática profissional, construídos individualmente ou na socialização do seu trabalho.

A experiência profissional do professor possibilita-o construir uma trajetória com uma vasta pluralidade de saberes pedagógicos e curriculares em relação aos acadêmicos.

Como o intuito de conhecer como se dá a jornada de trabalho dos entrevistados e se há diferenças entre as instituições privadas e públicas em relação a jornada de trabalho exercidas pelos docentes, questionou-se quantas disciplinas eles trabalham no semestre e qual sua carga horária semanal. Como resposta obteve-se:

*Professora A: Em média 3 disciplinas, gira em torno de 12h à 15h semanais.*

*Professor B: Leciono 3 disciplinas, Trabalho 40 horas semanais.*

Nas afirmativas dos professores, percebemos que embora as quantidades de disciplinas de ambos sejam iguais, a carga horária é diferenciada, pois o professor da IES pública exerce carga horária em tempo integral, enquanto a professora da IES privada exerce sua carga horária em tempo parcial. Esses dados vão de encontro com as estatísticas do censo de 2015 sobre a Educação de Nível Superior, onde aponta que maioria dos professores de IES públicas (Federal, Estadual e Municipal) trabalham em regime integral enquanto os professores de IES particulares poucos exercem jornada integral.

Esses dados podem ser explicados, pois o ingresso dos professores na rede pública deve ser por meio de concurso público como é descrito no artigo 67º da Lei 9394/96, e a maioria dos editais lançados exigem regime integral de seus professores, enquanto as privadas adotam o sistema parcial de trabalho.

Continuando com os questionamentos, perguntou-se aos professores em quantos lugares eles trabalham. O resultado para esse questionamento foi o seguinte:

*Professor A: “Em 3 Instituições de Ensino, 2 Públicas na Educação Básica e 1 Privada no Nível Superior.”*

*Professor B: “Somente na Instituição pública”.*

A repostas dos professores serve como uma concretização do questionamento anterior, visto que os professores de IES privada trabalham, em sua maioria, em regime parcial. Isso possibilita-o a exercer funções em outras instituições, caso que acontece com o professor A, que trabalha em mais duas instituições da Educação Básica. O professor B trabalha exclusivamente na instituição pública, pois a jornada de trabalho não o possibilitaria



lecionar em outra instituição.

[„] é amplamente reconhecido que a qualidade da educação se assenta sobre a competência de seus profissionais em oferecer para seus alunos e a sociedade em geral experiências educacionais”, capazes de promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao enfrentamento dos desafios vivenciados em um mundo globalizado, tecnológico, orientado por um acervo cada vez maior e mais complexo de informações e por uma busca de qualidade em todas as áreas de atuação (LÜCK, 2009, p. 12).

Em relação ao início da carreira como professor em Instituição de Nível Superior, os professores deram respostas em linhas diferentes.

*Professor A: ministrando aulas de História da Educação para os primeiros períodos de Pedagogia.*

*Professor B: Por concurso público. Tive um ano com contrato temporário e depois concurso permanente.*

Embora os professores discorressem sobre respostas em linhas diferentes, notou-se na fala do professor B, mais uma vez, a concretização dos questionamentos anteriores, onde os professores das IES pública têm ingresso por meio de concurso público, ou seja, trabalham em jornada integral. Já na fala do professor A percebemos que iniciou sua caminhada no nível superior ministrando disciplinas as quais estava habilitada para trabalhar. Essa afirmação, em linhas gerais, pode ser encarada como um fator importantíssimo no início de carreira.

Na maioria das vezes, tradicionalmente, os professores do ensino superior se identificam por meio da sua área de atuação e não como professor do curso no qual leciona. Quando se reflete sobre o perfil do professor universitário brasileiro atualmente, no entanto, pode-se perceber que a valorização de sua formação pedagógica, muito embora não seja nova nos textos legais, na prática, é algo recente no processo de seleção e contratação dos mesmos. Hoje em dia é comum analisarem currículos com olhar para os profissionais que foram durante sua vida acadêmica e se formados para serem professores. O valor da experiência no magistério e os cursos de formação para a docência são vistos com um olhar mais cuidadoso pelas instituições de ensino superior (CALDEIRA, 1995, p. 14).

Sabe-se que a formação do professor é essencial para o bom desempenho de sua profissão, no entanto não é o suficiente, pois o professor necessita estar em constante formação para desenvolver um trabalho mais eficaz frente à sala de aula. Pensando nisso, fez-se o seguinte questionamento a respeito da formação continuada: “IES que você ministra aulas promove formação continuada para o corpo docente”?

*Professor A: sim, com frequência. Todo semestre inicia-se com formação para os Docentes o que contribui bastante para melhoria de nossa prática.*

*Professor B: Não promove. As qualificações são por iniciativa do professor.*

Nas repostas adquiridas a partir desse questionamento, notou-se que o professor A descreveu que todo semestre, a IES que ela trabalha promove essa formação continuada e pontua que essa formação contribui bastante para sua prática.

Para Libâneo (2003, p. 42):

O professor deve ser visto, numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir e de, confrontando suas ações cotidianas com as produções teóricas, rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar... assim as transformações das práticas docentes, só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Na afirmação do autor é destacada a importância do professor está sempre buscando inovação para os seus conhecimentos, mas que sempre procure ampliar seus conhecimentos para gerar novos conhecimentos, e esse é o papel da formação continuada: reciclar o que se conhece e produzir conhecimentos novos a partir do que se aprendeu. .

Já na fala do professor B notou-se que ele descreveu a falta de formação para os docentes e enfatizou que os próprios professores que buscam essa formação. Com essa afirmação, compreendeu-se que o sistema público nesse caso, não investe na formação docente, embora exija título de pós-graduação para adentrar como docente nas Instituições Públicas Superiores. Para Nóvoa (apud MARAGON; LIMA, 2002, p. 23) “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

Com relação aos desafios encontrados no cenário atual do nível superior os professores descreveram:

*Professor A: Alunos desmotivados, alguns não sabem ao certo o que deseja.*

*Professor B: Muitos desafios são presentes, contudo julgo mais pertinentes, o sucateamento do sistema educacional, com falta de investimento adequado; o pouco interesse por parte dos alunos que chegam até o nível superior em buscar uma formação mais qualificada; além do baixo nível de conhecimento básico oriundo do ensino médio, o que seria a base para iniciar o nível superior.*

Quanto aos desafios do cenário atual do Ensino superior, ambos pontuaram dificuldades por parte dos alunos, seja por desmotivação ou desinteresses, o que acaba dificultando o processo de ensino aprendizagem. O professor B em sua fala pontuou ainda como desafio, o sucateamento do sistema educacional, que sofre com falta de investimento e cortes de verbas por parte de governo.

Partimos do princípio de que as instituições de ensino superior, como instituições educativas, são parcialmente responsáveis pela formação de seus membros como cidadãos (seres humanos e sociais) e profissionais competentes. (MASETTO, 1998, p. 13).

Diante da responsabilidade do Ensino Superior e consequentemente do professor com a formação cidadã e profissional do indivíduo, é compreensível a preocupação dos professores em relação ao desempenho do aluno em sala, pois estes estão em um processo de formação não somente profissional, mas também social.

Por fim, questionou-se aos professores se eles sentem-se realizados com

professores universitários.

*Professor A: Sim, não só como professor Universitário, mas com todo o trabalho que desenvolvo na Educação. Mesmo algumas vezes não sendo respeita damos continuo acreditando que a Educação Transforma.*

*Professor B: Sim, busquei isso dentro da minha profissão e por mais enfrentamentos que se tenha, é gratificante quando conseguimos ver o sucesso daqueles que o buscam e conseguem.*

Nas falas dos professores é perceptível que ambos se sentem realizados em sua função. Embora encontrem desafios nessa jornada, acreditam na educação e se sentem satisfeitos quando contribuem no sucesso de seus alunos.

Os resultados encontrados na presente pesquisa apontaram que o perfil dos professores entrevistados é um retrato do cenário dos professores de Ensino Superior do Brasil, pois o censo 2015 que refere-se a Educação Superior, traz uma estatística nacional que vai de encontro com a realidade dos entrevistados.

O censo de 2015 apresenta um alto índice de professores universitários da rede pública que trabalha em regime integral e professores da rede privada em sua maioria trabalham em regime parcial e horista, características que vão de encontro com a realidade do entrevistado mostrando que essas particularidades não estão restritas à nossa realidade. A formação dos professores é outro ponto que se assemelha com o cenário nacional, pois de acordo com o censo de 2015, os professores das IES públicas, em sua maioria, possuem título de Doutor, enquanto nas privadas, essa maioria é ocupada pelos professores com a titulação de Mestre.

É notório que as diferenças existentes entre os entrevistados em relação a formação e regime de trabalho, é uma realidade nacional, onde professores de IES públicas tendem a ter dedicação exclusiva e os professores das IES privadas possuem jornada parcial, o que lhes possibilitam trabalhar em outras instituições. Nas falas dos professores foi possível detectar alguns desafios encontrados nessa caminhada, ambos citaram desinteresses por parte alunos como uma dificuldade pertinente, pois segundo os relatos, alguns alunos não sabem qual o seu real objetivo, enquanto outros chegam no Ensino Superior com baixo nível de conhecimento, gerando assim um enorme desafio para o professor, pois o mesmo terá que desenvolver habilidades que mude a situação que aquele aluno se encontra.

E por fim, embora a arte da docência seja uma tarefa árdua e desafiadora, que exija do indivíduo dedicação e compromisso, para saber lidar com os desafios encontrados no caminho, ambos os entrevistados se sentem realizados na profissão, pois mesmo diante das dificuldades, para eles é gratificante ver o crescimento intelectual dos seus alunos, dessa forma é notório a satisfação dos entrevistados de fazerem parte da Educação Superior do país.

## 5 CONCLUSÃO

As reflexões proporcionadas nesta pesquisa possibilitaram conhecer o perfil, a trajetória e os desafios de dois professores de Ensino Superior, um da rede pública e outro da rede privada. Com os relatos dos professores obtidos na pesquisa, observou-se que os dois se enquadram no cenário nacional do Ensino Superior, no qual as características a respeito de seu perfil profissional não é uma particularidade das IES as quais estão inseridas, mas sim de um panorama geral do Ensino Superior.

Embora haja semelhanças no perfil profissional dentro de um cenário nacional, é notório que os professores entrevistados possuem suas particularidades, tal como sua inserção na Educação Superior, pois cada um percorreu um caminho distinto, em relação a escolha de formação, até chegar onde está. Nessa caminhada educacional, muitos são os desafios encontrados e ambos os professores apontaram pontos semelhantes que condizem ao desentusiasmo dos alunos no meio educativo. Conclui-se nesta pesquisa que os professores do Ensino Superior das instituições públicas e privadas, possuem tanto diferenças entre si, quanto semelhanças, pois as políticas adotadas pelas IES se diferem, gerando assim esse contraste que as diferencia. No entanto semelhanças foram percebidas quando os professores descreveram sobre os seus desafios e realizações no Ensino Superior, demonstrando que não existe um grande abismo entre os professores das duas instituições, mas sim políticas que fazem que em alguns aspectos se diferenciem e outras se aproximem.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9394/96. Comentada e interpretada, artigo por artigo 4, ed. rev e ampl. São Paulo: Avercamp, 2010.
- BRASIL.. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**
- CALDEIRA, M. S. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, nº 95, p.5-12, novembro de 1995.
- GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília (DF): Plano Editora, 2003.
- GUARNIERI, M. R.(org.) **Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.
- MARAGON, C.; LIMA, E. **Os novos pensadores da educação**. Nova escola. São Paulo, n. 154, p. 18-25, ago. 2002.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente.** In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). Docência na universidade. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?.5.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Observatório da Educação. ENTREVISTAS: **Regime de colaboração é o caminho para organizar o sistema nacional de educação.** 10 de Junho de 2009 18:28. Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/entrevistas/56-entrevistas/707-regime-de-colaboracao-e-o-caminho-para-organizar-o-sistema-nacional-de-educacao>> Acesso em: 09 de novembro de 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**, 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

TRALDI, Maria Cristina Dias Reinaldo, Monografia passo a passo, Campinas, SP: Alínea, 2011.

VEIGA, I. P. (Coord.). **Docentes universitários aposentados: ativos ou inativos?** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

Informações:  
(98) 3471 1955  
[www.fapeduca.com](http://www.fapeduca.com)