



Universidade de Brasília

FACULDADE UnB PLANALTINA

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS

EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA:

a formação docente na relação universidade-escola

VICTOR HUGO DOS SANTOS RODRIGUES

ORIENTADORA: JULIANA EUGÊNIA CAIXETA

Planaltina - DF

Junho, 2016



Universidade de Brasília

FACULDADE UnB PLANALTINA

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS

EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA:

a formação docente na relação universidade-escola

VICTOR HUGO DOS SANTOS RODRIGUES

ORIENTADORA: JULIANA EUGÊNIA CAIXETA

Trabalho de conclusão de curso apresentado à banca examinadora, como exigência parcial para a obtenção de título de licenciando do curso de Licenciatura em Ciências Naturais, da Faculdade UnB Planaltina, sob a orientação da Prof.^a Dra. Juliana Eugênia Caixeta.

Planaltina-DF

Junho, 2016

Agradecimentos

Sou grato, primeiramente, a Deus, por tudo: pela oportunidade que tive de poder aprender mais, tendo-me concedido força, fé e coragem para poder superar obstáculos e dificuldades ao longo desse período.

A minha família, meu pai, mãe e irmãs, que estiveram ao meu lado, ajudando sempre no que eu precisava; dispondo-me de recursos materiais, financeiros, afetivos para que eu pudesse concluir essa jornada.

Agradeço também, a minha namorada, Evelyn Viégas, pelo companheirismos, carinho e compreensão; pelo apoio, principalmente, em momentos difíceis. Você foi fundamental para me dar forças e incentivar eu continuar seguindo em frente.

Agradeço a todos os amigos, professores, pessoas que foram imprescindíveis na minha formação, possibilitando aprendizados, experiências e muitas outras coisas que me ajudaram a ser quem hoje sou.

Aos colegas do projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, por, além ter aprendido muito com eles, na convivência, se disponibilizaram a participar desta pesquisa, me contando relatos e experiências maravilhosas e enriquecedoras.

E, por último, mas não menos importante, agradeço a minha orientadora, Juliana, por todos os ensinamentos, por poder me oportunizar tantas vivências e aprendizados, não apenas ao longo da construção deste trabalho, mas também por ter me permitido fazer parte do projeto, que foi importantíssimo para a minha formação.

“Caminhando e cantando e seguindo a canção, somos todos iguais braços dados ou não, nas escolas, nas ruas, campos, construções, caminhando e cantando e seguindo a canção. Vem vamos embora que esperar não é saber, quem sabe faz a hora e não espera acontecer [...]”

Geraldo Vandré

RESUMO

As salas de aula devem ser vistas como mais um espaço de formação inicial de professores. Nesse sentido, o governo do Brasil procura implementar políticas públicas que visam a essa integração da universidade com a escola e vice-versa. Esta pesquisa tem por objetivo analisar se o projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, vinculado ao Prodocência, da Faculdade UnB Planaltina (FUP), tem alcançado seu objetivo que é “desenvolver competências docentes relacionadas à fundamentação e prática da inclusão na escola” (CAIXETA; SOUSA; SANTOS, 2015, p.28). Foi utilizada a metodologia qualitativa. Foram entrevistados seis professores, egressos do projeto. A análise temática dialógica gerou um mapa de significados cujos temas principais foram: “formação diferenciada”, “formação pessoal” e “formação profissional”. Os participantes afirmaram que a participação no projeto promoveu uma formação diferenciada, deixando claro que essa formação não é apenas profissional, mas também pessoal, indicando mudanças de como passaram a entender a educação e de como passaram a promover a interação com seus alunos. Portanto, o projeto tem alcançado seus objetivos e contribuído para uma formação diferenciada, no sentido de que o licenciando já esteja atuando e vivenciando práticas dentro das diversas instituições de ensino.

Palavras-chave: educação, psicologia, formação inicial docente, relação universidade-escola.

ABSTRACT

Classrooms should be seen like a training ground of teachers. In this sense Brazil's government attempts to initiate public policies that aim this integration between university and school and vice versa. This research has the objective of analyzing if the Education and Psychology project: possible mediation in time for inclusion, linked to Prodocência of UnB – Planaltina (FUB) has achieved its goals which is “develop training skills related to the foundation and practice of school inclusion” (CAIXETA; SOUZA; SANTOS, 2015, p. 28). The methodology used was qualitative. Six teacher's graduates of the project were interviewed. The thematic analysis dialogical raised a map of meanings which the main themes were “Differentiated Training”, “Personal Training” and “Professional Training”. The participants said the participation in this project promoted a differentiated formation making it clear that this training is not only professional but also personal indicating changes in how the education has been seen and the interaction between students and teachers. Therefore, this project has achieved its objectives and has contributed to a differentiated formation, in this sense that the graduated is already working and living practices within various educational institutions.

Keywords: education, psychology, initial training teacher, relationship between school and university.

Sumário

RESUMO	5
1. INTRODUÇÃO	7
2.REFERENCIAL TEÓRICO	7
2.1 Formação inicial docente	7
2.2 Projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão	11
3.METODOLOGIA	15
3.1 Participantes	15
3.2 Instrumento e materiais	15
3.2.1. <i>Roteiro de entrevista</i>	15
3.4 Procedimentos de Construção dos Dados	16
3.5 Procedimentos para a análise de dados	16
4.RESULTADOS E DISCUSSÃO	18
4.1.1 <i>Formação diferenciada</i>	19
4.1.2 <i>Pessoal</i>	20
4.1.3 <i>Profissional</i>	22
5.CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
Referências Bibliográficas	28
Anexo	30

1. INTRODUÇÃO

A educação superior, pela Lei de Diretrizes e Base da Educação (BRASIL, 1996), tem a função de profissionalizar os educadores. No âmbito das licenciaturas, as universidades, faculdades ou centros universitários devem se ocupar de oferecer um currículo que garanta contextos de aprendizagem ligados ao ato de ensinar, o que seja: didática, processos de desenvolvimento e aprendizagem, avaliação e concepção sócio-histórica e filosófica das correntes educacionais (SILVA; CAIXETA, 2016).

Nas universidades federais, a formação docente tem sido discutida como prioridade com vistas à melhoria na qualidade da educação básica. Neste sentido, o governo federal tem criado programas como o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e o PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas que tem por objetivo aproximar a universidade das escolas de maneira que licenciandos(as) possam atuar nas escolas de educação básica ainda em seu processo de formação. Com isto, objetiva, entre outros, “valorizar a formação e a relevância social dos professores da educação básica” (NAVES, 2015, p.14), visto que a educação é requisito imprescindível para o desenvolvimento do país (NAVES, 2015), porém a escola tem apresentado problemas e, cada vez mais, menos pessoas se interessam pelas licenciaturas ou se interessam como uma segunda opção de carreira.

Dessa forma, esta pesquisa procurou identificar qual é a percepção dos participantes egressos do projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, vinculado ao PRODOCÊNCIA, que atuam como educadores, sobre as possibilidades de formação e atuação profissional experienciadas durante o processo de formação docente. Com isto, pretendemos responder a pergunta: o objetivo de formação docente do projeto tem sido alcançado?

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Formação inicial docente

Historicamente, a formação de professores foi exigida como uma resposta institucional logo após a Revolução Francesa, no século XVIII, quando começa a aquecer os debates sobre a instrução popular. Ao redor do mundo, essa questão foi tendo seu desenrolar através da

criação das chamadas Escolas Normais, “instituições encarregadas de preparar professores” (SAVIANI, 2009, p.143). Já no Brasil, essa questão emerge após a independência, seguindo um processo de formação docente similar ao da Europa, com a criação e expansão das Escolas Normais:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890 quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890 - 1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos institutos de Educação (1932-1939) cujo os marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos cursos de pedagogias e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1941).
5. Substituição das Escolas Normais pela Habilitação Específica e Magistério (1971-1996).
6. Advento dos institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

Esses períodos foram destacados por Saviani (2009) como conexão com as transformações que se processaram ao longo dos dois últimos séculos no Brasil. O autor representa a formação de professores no Brasil por meio de dois modelos. O modelo chamado de *culturais-cognitivo*, que se refere ao foco da formação nos conteúdos que deveriam ser ensinados; e o modelo *pedagógico-didático* que, por outro lado, tem foco na própria prática docente. É aí que se constitui o maior problema da formação docente ao longo de todo esse período, pois, durante muito tempo, o foco dos cursos de formação tem sido baseado em o “quê ensinar” e não em “como ensinar”, ou ainda, numa terceira opção: o que, como e quando ensinar a que pessoas e em que contextos (CAIXETA; SOUSA; SANTOS, 2015).

Esse grande problema da prevalência do primeiro modelo sobre o segundo sempre ocorreu na formação dos chamados, por Saviani (2009), professores secundários, e, por Gatti (2010), de professores especialistas de disciplinas, ou seja, professores das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. O autor fala sobre um tipo de estrutura educacional que ocorre, atualmente, no Brasil onde o primeiro modelo de formação inicial fica a cargo dos institutos e faculdades específicos, enquanto o segundo fica a cargo das Faculdades de Educação (SAVIANI, 2009). Esse tipo de estrutura não favorece o modelo pedagógico-

didático justamente por ser relegado a segundo plano, como ocorreu no período das licenciaturas chamadas de 3+1 nas décadas de 40 e 50.

Muitas são as razões pelas quais esse modelo continua a tomar conta neste cenário onde os conteúdos ganham uma relevância maior por parte dos licenciandos. Segundo Gatti (2010), a porcentagem da escolha pela docência feita como forma de opção, caso não consiga exercer outra profissão, é relativamente alta: 21%, mostrando ser um reflexo de uma desvalorização da carreira docente, o que se dá por inúmeras razões: baixos salários, condições precárias de trabalho, entre outros. Dessa forma, consolida-se uma das razões pelas quais o modelo cultural-cognitivo ainda prepondera sobre o pedagógico-didático.

Uma questão importante de ressaltar na formação de professor é que os dois modelos aqui apresentados como sendo caminhos distintos, ou seja, dissociados, constituem -se “dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo” (SAVIANI, 2009, p. 151), ou seja, são dois lados da mesma moeda, até porque, na prática docente, tanto a forma como o conteúdo precisam acontecer em sala de aula ou, caso contrário, o processo de ensino e aprendizagem não estará ocorrendo.

A formação inicial é um dos principais meios pelos quais podemos superar essa dualidade nos modelos de formação de professores. Silva e Caixeta (2016) destacam que a formação docente, também, é construída na prática, no cotidiano, nas convivências do dia-a-dia em sala de aula. Dessa forma, faz-se necessário uma maior participação dos licenciandos nas escolas ainda durante sua formação. Isso é essencial para capacitar os futuros professores para além das técnicas, mas com vistas ao processo ético de atuação, por permitir espaços de reflexão sobre atuação docente, ainda na formação inicial.

Embora a LDB (BRASIL, 1996), no seu artigo 61, preveja que o licenciando relacionaria o teórico e o prático por meio de estágio supervisionado, ou seja, atividades dentro das escolas. Para Silva e Caixeta (2016), o estágio precisaria ser reformulado para que professores regentes e professores universitários atuassem juntos na orientação do estudante de licenciatura em formação. Com esta parceria universidade-escola, haveria e há a possibilidade de construir situações de formação que favoreçam a capacitação destes futuros professores no sentido de saberem lidar melhor com os conflitos e complexos problemas que ocorrem no chão da escola (GATTI, 2010).

A atuação docente requer uma prática de reflexão, no sentido de que o profissional deve estar constantemente avaliando os objetivos de seu trabalho. Para tanto, é necessário que

o professor seja ativo e tome funções de liderança. Esta reflexão mencionada se refere à autonomia que o docente tem em relação a suas práticas de ensino (ZEICHNER, 2008), que precisam ser exercitadas ainda na formação inicial. Por melhor que seja o currículo de uma instituição de ensino superior, por si só, ele não consegue preparar de forma completa o professor, se não insistir na possibilidade coletiva do trabalho de formação do professor, ou seja, em propostas que permitam a formação inicial do estudante e, ao mesmo tempo, a formação continuada dos professores da escola, por receberem estagiários ou pibidianos ou estudantes do prodocência (SILVA; CAIXETA, 2016).

A formação inicial deve já buscar estimular concepções crítico-reflexiva, promovendo “meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada” (NÓVOA, 1992, p. 13), pois, ela favorece que o sujeito construa uma identidade que também é uma identidade profissional, uma vez que o profissional também é uma parte indissolúvel do sujeito. Dessa maneira, esses espaços que promovem a prática contribuem de forma significativa para a formação docente.

Dessa forma, essa identidade pessoal/profissional está em permanente construção e reconstrução à medida que o licenciando atue de forma reflexiva e crítica sobre suas práticas. Isso porque a formação não se dá mediante uma acumulação de conhecimentos (NÓVOA, 1992). Uma sólida formação inicial, bem alicerçada, tendo como base teorias, mas, principalmente, práticas de ensino, influencia diretamente sobre o futuro profissional do licenciando. Tanto que fracassos nas etapas iniciais da carreira podem provocar uma desvalorização pessoal, enquanto se o mesmo acontecesse anos posteriores seria apenas algo que precisasse ser reelaborado (SILVA; CAIXETA, 2016).

A postura reflexiva e crítica dos licenciandos contribui de forma positiva em sua atuação, principalmente, em tempos atuais onde movimentos socioculturais emergentes impactam nas formas de possibilitar o conhecimento, colocando em cheque postulados universais, mostrando que o grupo não é mais importante que o indivíduo, “que a diversidade é boa” (COSTA, 2000, p.100). Assim, o ingresso dos futuros docentes nas escolas, ainda durante sua formação, possibilita uma capacitação completa do profissional, levando a uma satisfação e valorização de sua carreira.

Para fins de melhor compreensão, definimos diversidade como “(...) as variações que as pessoas possam ter em seus atributos, capacidades e comportamentos, marcando a

variabilidade de alterações, tanto do ponto de vista físico, quanto mental ou psicossocial”. (MACIEL, BARBATO, 2015, p.30)

Entender que a formação inicial de professores não acontece somente dentro das Instituições de Ensino Superior (IES), é um passo importantíssimo para a consolidação da educação no Brasil. O professor parece, portanto, estar no centro do processo de mudança na qualidade da educação, seja como indivíduo ou coletivo, pois tem a capacidade de fazer uma análise das necessidades das escolas, refletir sobre suas ações e aperfeiçoá-las, constatando as reais necessidades dos alunos, observando os resultados de suas intervenções (PERRENOUD, 1993 *apud* COSTA, 2000).

Portanto o modelo pedagógico-didático, mencionado por Saviani (2009), ganha mais força à medida que programas como o PIBID e o PRODOCÊNCIA, entre outros, passem a ser mais recorrentes nos cursos de licenciaturas, pois, dessa forma, a escola passa a ser um espaço formador, junto com a universidade (SILVA; CAIXETA, 2016). Dessa forma, desde quando ingressa no curso, o/a licenciado/a já pode se sentir parte integrante daquele universo, que promove tantas interações sociais, trocas de experiências, possibilitando formar um profissional competente para enfrentar os atuais e futuros problemas que eventualmente ocorram em sala de aula.

2.2 Projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão

O Projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão teve início no ano de 2010. Até o momento, 62 alunos já passaram ou estão vinculados ao projeto (CAIXETA; SOUSA; SANTOS, 2015), entre eles alunos de diversos cursos de graduação, pós-graduação e até mesmo de ensino médio (MACÊDO, 2013). Os participantes são principalmente do curso de Licenciatura em Ciências Naturais, situado no Campus de Planaltina, Distrito Federal, da Universidade de Brasília (UnB). Tendo por objetivo “desenvolver competências docentes relacionadas à fundamentação e prática da inclusão na escola” (CAIXETA; SOUSA; SANTOS, 2015, p. 28) o projeto alia momentos de formação teórica com formação prática.

Os participantes preparam e realizam projetos de intervenção com a colaboração de “professores da rede pública e professores universitários que se vinculam à inclusão” (CAIXETA; SOUSA; SANTOS, 2015). Santos (2003) teoriza sobre o que é a inclusão e nos apresenta um conceito, que não é metodológico, mas num sentido político, em uma quebra

de paradigma educacional (MANTOAN, 2003), como uma forma de alcançar as relações de “forma igualitária nas sociedades e como forma de combate a práticas excludentes” (SANTOS, 2003, p.3).

O projeto busca contribuir para desenvolvimento tanto social como intelectual de todos, não dependendo de suas particularidades, buscando promover recursos e mediações diferentes para pessoas diferentes, para que, dessa forma, possam ter acesso aos mesmos conteúdos trabalhados em sala de aula ou para potencializar suas habilidades, para que possam ter acesso a oportunidades semelhante em vários aspectos da vida (CAIXETA; SOUSA; SANTOS, 2015), pois “é preciso desigualar condições para igualar oportunidades” (MACIEL; BARBATO, 2015, p.30). Esta concepção contempla o que para Santos (2003) é um dos papéis fundamentais da universidade na formação docente, que é formar um profissional que tenha uma mentalidade aberta à convivência com a diversidade, independente do campo atuante em nossa sociedade.

Neste projeto, a inclusão possui um sentido amplo, atualmente, quando se fala em inclusão, geralmente, ocorre uma associação com a luta das pessoas com deficiência. Porém, o projeto acredita que a inclusão se constitui como um ato democrático do qual não se limita apenas em algumas áreas da sociedade como saúde, lazer ou educação, mas deve estar presente em quaisquer aspectos da vida humana, e também da sociedade do qual o indivíduo tem direitos e deveres (SANTOS, 2003).

Segundo Santos (2003), “inclusão se refere à luta contra toda e qualquer forma de exclusão”. Na educação, para a autora, qualquer momento do qual o processo de ensino e aprendizagem não esteja beneficiando o aluno, independente de quem seja ou de qual nível de ensino esteja, ocorre um processo de exclusão, daí é necessário um esforço para superar tal dificuldade que esteja ocorrendo no processo. Mantoan (2003, p.13) afirma que a exclusão ocorre de diversas formas e “o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar”.

Tanto Mantoan (2003), quanto Santos (2003) e Caixeta et al. (2015) defendem a idéia de que inclusão não é apenas para um grupo determinado como, por exemplos pessoas com deficiências, mas para todos. Dessa forma, para o projeto, inclusão é um fenômeno social sujeito à construção por meio da educação em situações intencionalmente planejadas, articuladas e organizadas para este fim (CAIXETA et al., 2015).

Inclusão, portanto, é compreender que a diversidade garante o tecido social e que as diferenças entre as culturas, sejam sociais, étnicas, religiosas, de gênero, entre outros, favorecem a possibilidade de troca de construção coletiva, especialmente, no chão da escola

(MANTOAN, 2003). Maciel e Barbato (2015, p.17) nos ajudam a entender melhor como a cultura pode influenciar no desenvolvimento do ser humano, entendendo como cultura “sistemas de signos que organizam nossas funções psicológicas”.

As subjetividades das pessoas, suas singularidades, formas de pensar e agir são formadas nas relações interpessoais, através da linguagem, da escrita, entre outras formas de signos, fazendo com que ninguém seja igual a ninguém. Isso ocorre justamente porque a cultura pessoal surge a partir da convivência com a cultura coletiva, da qual também é influenciada no nível institucional, como no caso das escolas, quando ela cobra comportamentos, como, o caso da pontualidade, a realização das atividades propostas em sala o não desrespeito, indisciplina, entre outros (MACIEL; BARBATO, 2015).

Portanto, a cultura é a essência do humano, é a base de sua especificidade. É ela que nos humaniza e possibilita a transformação dos nossos processos mentais, porque é construída nas e pelas relações sociais e é re-construída no espaço intrapessoal, ou seja, dentro de mim (CAIXETA; SOUSA; SANTOS, 2015, p.26).

Maciel e Barbato (2015) afirmam que “o desenvolvimento estuda a trajetória do indivíduo, marcada pela herança pelas experiências e pelas individualidades” (p. 19). São alterações que ocorrem por meio das interações sociais, “marcadas pelas negociações de significados que se concretizam nas interações” (p.18). Para tanto, podemos afirmar que é imprescindível, para ocorrer o desenvolvimento, a interação social. As interações são os espaços privilegiados de mediação.

Oliveira (1993, p.26) conceitua mediação como “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação”. Assim, entre a cultura e o indivíduo se interpõe algo que o permite conhecê-la e, também, apropriá-la (MOURA, 2014). Portanto, para a mediação acontecer é necessária a atividade humana (VIOTTO FILHO; PONCE; ALMEIDA, 2009). Nesse sentido, a atividade é o meio pelo qual o ser humano constrói a sua história e da sociedade, onde há significações que são elaboradas ao longo de um processo histórico.

Desenvolvimento, portanto, pressupõe interações que acontecem em ambientes social e culturalmente estruturados, que promovem mudanças ao longo do tempo, implicando em transformações. É sistêmico porque é entendido como um fenômeno multideterminado, ou seja, não existe uma causalidade linear ou uma resposta única e óbvia, do tipo “porque minha mãe escondia as balas e chocolates, tornei-me uma pessoa voraz e gulosa”. A multilinearidade leva em conta todas as experiências que se têm ao longo da vida, reconhecendo as múltiplas trajetórias do desenvolvimento. São vários os fatores que de forma integrada e articulada, vão promover o desenvolvimento, portanto, não se pode esperar respostas uniformes (MACIEL; BARBATO, 2015, p.19-20).

Em síntese, temos que os conceitos de inclusão, mediação, cultura e desenvolvimento humanos são essenciais para a organização prática das atividades do projeto, que, para executá-las, demandam uma concepção metodológica específica e coerente com os seus pressupostos teóricos, a saber: a pesquisa qualitativa, com delineamento de pesquisa-ação.

Para Zeichner (2008), existem formas pedagogicamente diferentes que se podem empregar na formação de professores que favorecem visões de ensino reflexivo, entre elas, está a pesquisa-ação. Tripp (2005) afirma que a pesquisa-ação deve ser reconhecida como uma forma de investigação-ação que se baseia em forma de ciclos:

Investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005, p.445-446).

Para um dos pioneiros na pesquisa-ação, Lewin, o pesquisador está sempre assumindo dois papéis complementares, o de pesquisador e participante do grupo (FRANCO, 2005). Na educação, esse tipo de estratégia é utilizada, principalmente, para que se desenvolva docentes e pesquisadores, utilizando suas pesquisas para aprimorar sua forma de ensinar (TRIPP, 2005). O que difere a pesquisa-ação da investigação-ação é que a primeira utiliza de métodos consagrados de pesquisas para se basear a ação, para melhorar a prática, e, também, que obedece critérios que normalmente são empregados a outros tipos de pesquisa (TRIPP, 2005).

Portanto, as atividades do projeto prevêm espaços de formação teórica, com leituras de textos e debates; e espaços de atuação docente, em que os licenciandos atuam junto com professores da educação básica na implementação de projetos educacionais (MACÊDO, 2013).

Os grupos de atuação são diversos, por contarem com a participação de estudantes da graduação, da pós-graduação e do ensino médio. Em geral, as atividades práticas acontecem em duplas, com supervisão de um(a) professor(a) da educação básica, em geral, vinculado ao projeto como professor(a) colaborador(a).

Cada dupla, com seu(sua) professor(a) orientador(a), atua, pelo menos, uma vez por semana em escolas, desenvolvendo suas práticas. Mas, há, também, momentos de ações

comunitárias, onde os grupos são reorganizados para que sejam ofertadas oficinas com duração média de 2 horas nas diversas instituições que demandam a ajuda do projeto.

Nas escolas, portanto, a tarefa de cada grupo de estudantes e de supervisores é desenvolver o ciclo da metodologia qualitativa, com delineamento de pesquisa-ação educacional, ou seja, identificar o problema, estudá-lo, planejar ações, implementá-las e avaliá-las num processo permanente de ação coletiva.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa se baseia na metodologia qualitativa, que, segundo Richardson (2012, p.90), é “caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentados pelos entrevistados”. Isso nos ajuda melhor a compreender a perspectiva de cada participante, e, como já teorizamos a respeito do desenvolvimento humano, fica evidente que as pessoas possuem suas singularidades, subjetividades, que não são mensuráveis.

3.1 Participantes

Os participantes da pesquisa foram 6 egressos do projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, formados em Licenciatura em Ciências Naturais pela Faculdade UnB Planaltina (FUP), tendo como critério de escolha a formação em licenciatura e a presente atuação como educadores.

3.2 Instrumento e materiais

Foi utilizado um roteiro de entrevista para guiar sua execução, pois esse tipo de instrumento é usualmente empregado para descobrir qual o ponto de vista de determinada experiência (RICHARDSON, 2012), visando atingir ao principal objetivo na pesquisa.

Foi usado um celular para gravar.

3.2.1. Roteiro de entrevista

1. O que o projeto possibilitou em sua formação profissional?
 - a) Como? Por quê? Me explica melhor?

2. Pode me contar as contribuições que sua participação no Projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão trouxe para você como professor?
 - b) Como isso ocorreu?
3. Você pode me dizer qual é o objetivo do Projeto?
4. Você pode me dizer se o projeto alcançou este objetivo? Como?

3.4 Procedimentos de Construção dos Dados

O projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em inclusão faz um acompanhamento dos participantes egressos, com a finalidade de mantê-los ainda em contato com a universidade, facilitando uma formação continuada bem como também uma “inserção e ascensão no mercado de trabalho” (CAIXETA; SOUSA; SANTOS, 2015, p.30). Portanto, a coordenadora do projeto continha os dados de contato dos participantes. De posse destes contatos, foram verificados aqueles egressos que poderiam participar da pesquisa, haja vista o critério de estar em sala de aula.

Dos 12 egressos que cumpriam os critérios, seis participaram da entrevista, pois não houve compatibilidade de horários com o restante do grupo. O contato com os participantes foi feito por meio de mensagens telefônicas, nos quais o pesquisador explicou sobre o tema da pesquisa e convidava o/a professor/a egresso a participar. Com a resposta positiva, era marcada uma data, local e horário para que a entrevista fosse realizada.

No dia da entrevista, foi entregue para o participante o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que explicava os objetivos e os métodos utilizados na pesquisa, bem como os direitos ao sigilo e o caráter voluntário da participação na pesquisa (ver anexo 1).

Quando o/a participante assinava o TCLE, dava-se início a entrevista. Ao final, a pessoa era agradecida por ter participado da pesquisa.

A entrevista foi aceita de forma cordial por todos os participantes, sendo que cinco ocorreram dentro da FUP/UnB e uma em um shopping próximo ao local de trabalho do participante em Sobradinho, DF.

3.5 Procedimentos para a análise de dados

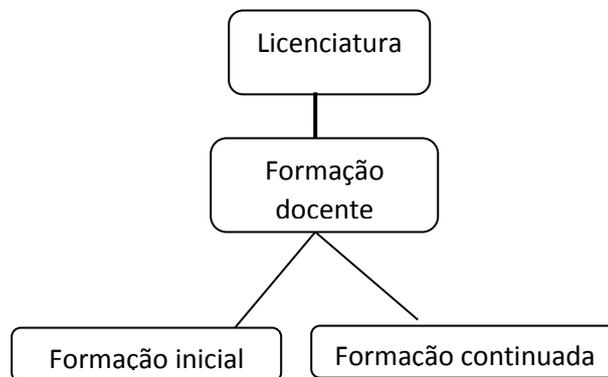
Para a análise, as entrevistas foram transcritas na íntegra. Depois, os textos escritos foram separados pelas repostas dos diferentes participantes a mesma pergunta, retirando principais proposições de cada resposta, assim sendo desenvolvida uma análise temática dialógica, desenvolvida por Fávero e Mello (1997), citada em Lopes (2012).

Pergunta 1	Proposição	Palavra Tema
Participante 1		
Participante 2		

Tabela 1: demonstração de como foi construída a análise dos dados.

Em seguida, era feito um mapa de conceitos com as palavras temas para cada pergunta que era recorrente, por meio de ideias e afirmações em comum dos participantes, como mostra o exemplo abaixo:

Figura 1 : demonstração de como foi feito o mapa de significados para cada pergunta.

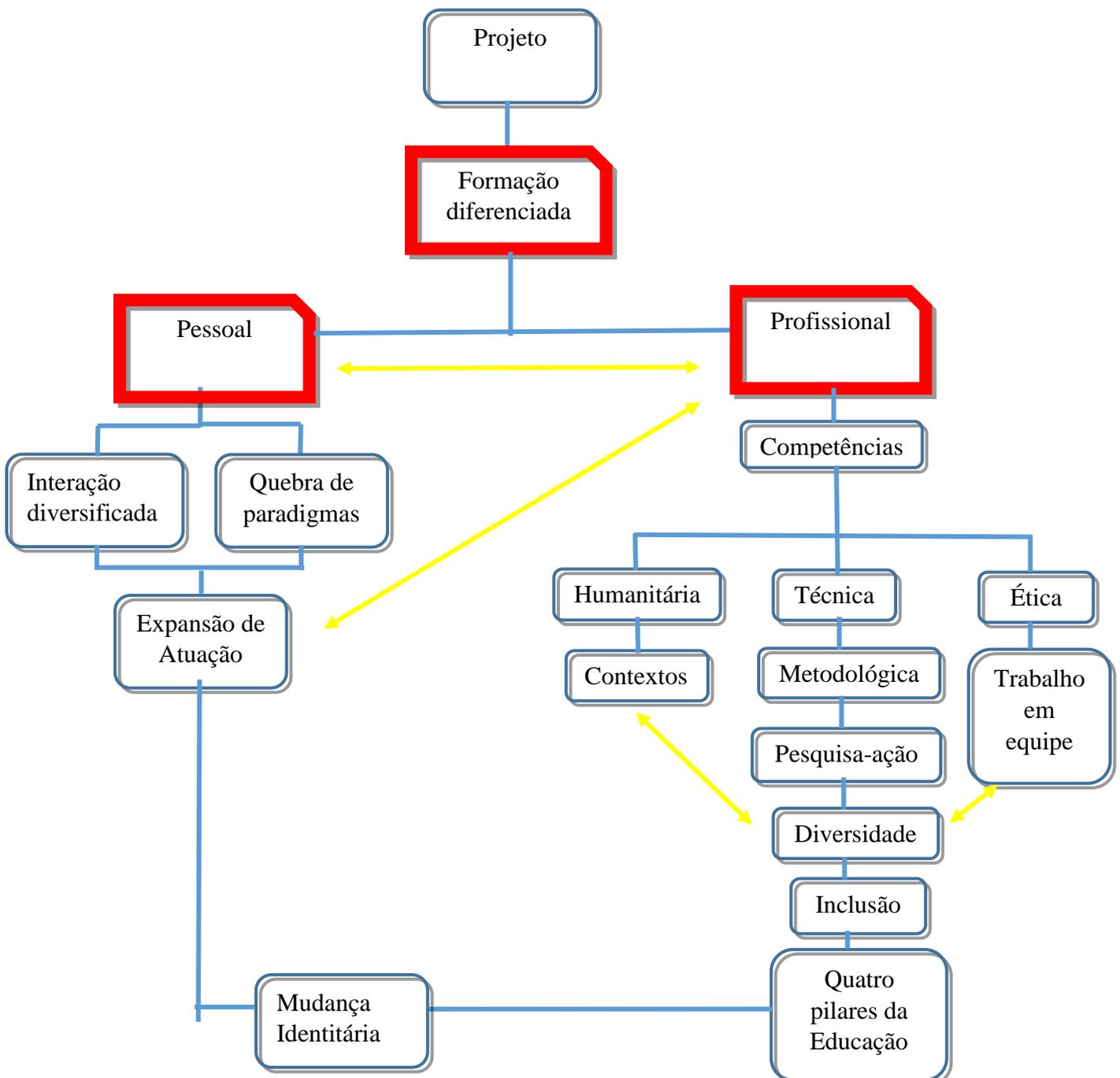


Ao concluir o mapa de conceitos de cada pergunta, foi constatado que muitas palavras-temas voltavam a se repetir. Segundo Bakhtin (2006), as expressões são organizadas, criadas e construídas no interior, o que é exteriorizado é apenas a constituição material passiva do que está no interior, constituindo-se, assim, apenas uma tradução. Entendendo como expressão, a exteriorização de forma objetiva para outra pessoa, por meio de códigos de signos que antes foi formado e determinado no psiquismo do indivíduo (BAKHTIN, 2006).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados e discutidos, a partir de um mapa de significados (ver figura 2), que foi construído após a análise das entrevistas dos participantes.

Figura 2: mapa de significados.



A discussão será realizada a partir dos temas centrais, que estão destacados, que são: “formação diferenciada”, “pessoal” e “profissional”. Os subtemas que compõem cada tema serão apresentados para discutir melhor acerca dos temas centrais.

4.1.1 *Formação diferenciada*

Essa categoria foi elencada como um tema central, por ter sido muito recorrente na fala dos participantes. A maioria, se não todos, afirmou que o projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão lhes proporcionou uma formação diferenciada em relação ao que é oferecido na grade curricular do curso de Licenciatura em Ciências Naturais como pode ser notado nas falas que apresento a seguir.

“[...] então, por isso eu acho que com certeza o projeto fez, me deu uma formação diferenciada na questão de ser humano e de humanizar a educação também no sentido de incluir todas as pessoas independente de onde elas estejam.” (Jorge, nome fictício)

“[...] A gente viu é... diferentes culturas e... diferente do que a gente tá acostumado na faculdade que tá muito fechado mesmo nos conteúdos, nos professores, e o projeto não, a gente conheceu crianças, conheceu escolas inclusivas, tudo que a gente não viu dentro dos cursos, das disciplinas obrigatórias da faculdade.” (Rosa, nome fictício)

“Bem, o projeto de pesquisa ele é... foi muito importante para minha formação como professor, pelo fato de ele está sempre permitindo essa integração universidade-escola e universidade a parte social também, por quê? porque quando o aluno só fica dentro da universidade ele não tem as vivências fora no campo educacional né, então essa vivência que a gente teve fora da escola foi de suma importância pra quê? Pra mim tá percebendo mediações que eu possa fazer dentro da escola e atuar dentro da escola de forma mais profissional [...]”(Jorge)

“Com certeza! É... o projeto em si, ele visa além da inclusão a formação de todas, diversas áreas, por exemplo, tecnologia no momento que a gente trabalhou com CTS, é... inclusão, formação de conceitos, então acho que grande parte dos alunos de ciências que não fizeram esse... que não participaram desse projeto talvez não tenha tanto conhecimento diversificado como eu pude ter participando do projeto, né? Porque no projeto a gente estudou, pesquisou,

fez, aconteceu de diversas maneiras, então, a gente vivenciou experiências diferentes dos outros, não que isso nos torne melhor mas talvez com um pouquinho mais de experiência.”
(Maria, nome fictício)

Por meio desses discursos, fica claro que, para os participantes, estar em uma universidade, em um curso de licenciatura, isso, automaticamente, não faz deles bons professores. Portanto, terem participado de diferentes atividades do projeto, eles conseguiram desenvolver competências relacionadas a sentir-se mais preparado para estar em sala de aula. Essa formação diferenciada, a qual os participantes se referem, foi, em diversos momentos, atribuída não apenas à vida profissional, mas também à vida pessoal.

“Na verdade, o projeto ele me possibilitou um espaço... um espaço enriquecedor na verda... um espaço enriquecedor onde a gente teve oportunidade de trabalhar coisas que, é na verdade... conteúdos... conteúdos, procedimentos, valores que até então a gente não tinha essa possibilidade de é... enquanto grade normal do curso de ciências né e isso possibilitou na verdade um enriquecimento tanto de... tanto profissional como enriquecimento de vida na verdade, como uma ampliação do ... do... do nosso olhar de vivências e tudo.” (Roberto, nome fictício)

Segundo Nóvoa (1992), a identidade profissional se constitui, também, a partir da identidade pessoal. A experiência do projeto parece ter provocado mudanças identitárias na forma de esse egresso ver o mundo. Nesse sentido, compreendem a inclusão não somente como parte do seu trabalho, mas como um processo social de construção permanente (MANTOAN, 2003).

4.1.2 *Pessoal*

Como já abordado, os participantes percebem que uma formação acadêmica diferenciada leva a uma conseqüente formação pessoal diferenciada que está relacionada a dois aspectos que, no mapa de significados, são: “interação diversificada” e “quebra de paradigmas”. A primeira se refere a espaços de atuações diferentes, isso ocorre pois, segundo os participantes, a universidade promove uma formação dentro de uma realidade que não existe. Ao entrar em contato com pessoas diferentes, espaços diferentes, culturas diferentes isso lhes possibilitou ver diferente o mundo, atuando de forma crítica, reflexiva, inclusive em sala de aula.

“[...] o projeto me ajudou muito a criticar o sistema de ensino atual, inclusive a criticar os conteúdos que são propostos pra gente na escola e até a pensar mais no meu alunado, a pensar no meu público, de que forma? É... hoje em dia quando eu escolho um conteúdo para ministrar eu penso, como isso vai ajudar os meus alunos? em quê? É... eles vão tirar algo proveitoso?[...]” (Flor, nome fictício)

“[...] mudou muito minha visão de mundo[...]” (Rosa)

“Então até você sair de dentro da faculdade e ir pra uma escola que é inclusiva que atende surdos, que é uma coisa que você desconhece, que você sabe que você pode encontrar na sua vida enquanto educador que a faculdade não deu base mas o projeto deu base. Essas visitas de campo mesmo eu conheci realidades diferentes e... conheci outros campos de atuação também foi uma possibilidade do projeto.” (Rosa)

“[...] o subprojeto que eu estava inserida era responsabilidade social, e é justamente no que eu trabalho hoje, é eu trabalho desenvolvendo... auxiliando na escrita de projetos entre parcerias e na instituição que eu trabalho, e nisso eu sou voltado dentro da própria instituição como voluntária dando aula de ciências[...]” (Ana, nome fictício)

“[...] Estar dentro da unidade de internação já mudou totalmente meu ponto de vista, que até então eu desconhecia isso e você chega e cheia de preconceitos porque você não conhece, mas já tem um preconceito daquilo que é mostrado. E mudou muito isso, então acho que essa é a maior contribuição mesmo do projeto.” (Rosa)

“[...] Olha só, é... um tempo desse, dando aula, surgiu um conflito dentro da sala de aula, é... um conflito bem difícil porque envolvia drogas e tudo o mais, e... eu acho que minha atuação como mediadora da situação é... foi referente ao que eu estudei no projeto, que foi uma tese, por exemplo, da Telma Vinha que falava sobre conflitos interpessoais, então eu acho que o modo como lidei, de mediar, de levar eles a entender o que que tava levando aquilo, eu acho que foi parte do projeto, porque a gente buscar mediar, né? O educador, ele não está... ele não só ensina, ele tem que mediar a situação, acho que o projeto me possibilitou isso.” (Maria)

Nos discursos dos participantes, vemos uma “quebra de paradigmas”, entendendo como paradigmas, segundo Mantoan (2003, p.11), “como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento”. Então, quando os participantes falam em uma

mudança de ponto de vista quando iam em uma unidade de internação, por exemplo, mesmo tendo preconceitos, até mesmo superando-os, quando iam em escolas onde encontravam crianças com deficiências auditiva ou deficiência visual, passa por essa quebra de paradigma.

Atualmente, a escola ela separou as modalidades de ensino, os serviços, currículos entre outras coisas, e a inclusão propõe uma ruptura nisso tudo, tornando a escola mais acolhedora, mais propícia para o ensinar para todos (MANTOAN, 2003). Nesse sentido é que se dá a quebra de paradigma, na visão dos participantes, pois, mesmo que tenham atuado e estejam atuando, ainda, em escolas com muitas dificuldades; na formação deles, a inclusão é presente, sendo um compromisso social com a democracia.

4.1.3 *Profissional*

O Tema “profissional” tem um notório destaque nesta monografia pelo fato de constituir uma parte importante do objetivo do projeto aqui analisado. Justamente por esse fato, que possui uma abrangência mais completa no mapa de significados. Esse tema resulta, em um primeiro momento, em competências, que, para Perrenoud (2000, p. 1) é a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”, que, por sua vez, engendra em competência humanitária, técnica e ética.

A competência humanitária, nessa monografia, é entendida como uma forma de o sujeito saber lidar com o outro em seus diversos contextos, levando em consideração suas condições de vida e possibilidades para poder contribuir para sua formação e desenvolvimento. Não raro, podemos perceber na fala dos participantes termos como “humanizar”, “educação humana”, entre outros termos para se referir a sua postura como educador perante os educandos.

“É... sim né... no caso... é... eu trabalhava com meninos que estavam sob medida socioeducativas né que... e dentro das medidas socioeducativas eu encontrei várias... várias questões do que, os meninos chegavam e falavam desse jeito, olha professor, eu nunca fiz isso, mas como é que vai ser meu retorno na sociedade? Eu tou aqui por ter levado culpa de andar com os amigos, então eu acho que esse contexto de você trabalhar a reinserção de você conversar, de você mediar, de você criar situações pra mediar determinados assuntos facilitou bastante o processo[...]” (Jorge)

“[...] A gente acabou tendo uma formação mais humana, a gente não ficou só voltado em conteúdo, a gente foi para atuação prática, vivenciou mesmo o que é a realidade em sala de aula, e o que é realidade também de outros aspectos, né? [...]. Trouxe muito aprendizado [...]então acho que essa é a maior contribuição mesmo do projeto, né? De ser mais humano com outro, de ser mais solidária com o outro, de não pensar só em mim e de ver que de alguma forma você tá convivendo, você tá contribuindo, tá ajudando ou tá prejudicando essa pessoa, né? Então que a sua vivência com ela seja pra ajudar.” (Rosa)

A relação universidade-escola, vivenciada no projeto, oportuniza, contextos de formação profissional que são para além da técnica específica da profissão, porque envolve atos de reflexão-ação-reflexão, que, realizados na formação inicial docente, favorece habilidades sociais de construção coletiva (CAIXETA; SOUSA; SANTOS, 2015). A experiência de atuar, na profissão, ainda no processo formativo, proporciona espaços de formação que “passa, por um lado, pela experimentação, pela inovação, pela solidariedade, pelo ensaio, intencional, de novos modos de trabalho pedagógico” (SILVA; CAIXETA, 2016, p.5). Nesse processo, ao graduando é oferecida a oportunidade de se tornar reflexivo e crítico sobre suas práticas, como fica claro na fala a seguir:

“[...] eu sempre busco dar o meu melhor, né? E eu acho que muito disso eu aprendi no projeto, a gente tinha que aprender a se virar com pouco, tinha que aprender a fazer o melhor mesmo estando cansado, mesmo... e sempre fazia e sempre dava certo, né? Acabou... mesmo quando a gente se frustrava com alguma coisa, sempre acabava refletindo e levando alguma coisa pra vida, né? Eu acredito que eu tô fazendo o meu melhor hoje.” (Rosa)

Competências técnicas se referem a metodologias de ensino. Durante as entrevistas, os participantes atribuíam ao projeto a oportunidade de atuar de forma diferente em sala de aula. Como já teorizado, alguns autores (ZEICHNER, 2008; TRIPP, 2005) se referem à pesquisa-ação como uma maneira de formar professores reflexivos e críticos. Na medida em que o educador passa a olhar de forma crítica para sua atuação em sala de aula, fica mais suscetível a adaptação, readequação e reelaboração de seu plano de trabalho ou metodologia em ensino.

Em sequência, no mapa de significados, temos “diversidade” e, posteriormente, “inclusão”. Esses são dois temas que se relacionam entre si no sentido de que não se pode ocorrer a inclusão sem estar preparado para aceitar a diversidade, é, justamente, na inclusão, que se reconhece a diversidade como construtora do rico tecido social.

É evidente que, no projeto, os participantes passaram a ver com outros olhares a diversidade. O resultado disso é a aplicação, na prática, dos quatro pilares para a educação de Delors (1998) que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Isso é perceptível na fala dos participantes quando dizem que o papel do educador não é somente ensinar conteúdos curriculares.

“[...] Eu acho que educador é você dar possibilidade, você dar possibilidade da pessoa buscar aquilo é... que ela quer, ou aquilo que ela não quer mas que ela passe a conhecer pra ela saber se ela quer mesmo ou não, então é uma espécie de mediador, direcionador, sabe... possibilitador, então acho que educação não é só fotossíntese ou regra de três, ou por aí vai, educação é você possibilitar, é você permitir que a pessoa se possibilite também, então possibilite viver, conhecer, entender, pra mim esse é o papel do educador.” (Maria)

“[...] Então a minha formação, a minha contribuição no projeto, os trabalhos que eu fiz de modelos que eu desenvolvi esses modelos que antes eram pra adaptação... adaptações com pessoas com deficiência, hoje eu já faço esses projetos... esses modelos em sala de aula para que todos possam usar, então o projeto foi uma base pra ver as possibilidades que eu posso fazer, foi um modo de contribuir tanto pro projeto quanto pro que eu sou em sala de aula hoje.” (Maria)

“[...] como professor a gente tá ensinando não só... não só... os conceitos, a gente tá ensinando valores também que vão, valores que vão servir para toda a vida na verdade, então o papel do educador na verdade é fomentar na verdade esses conhecimentos, esses conhecimentos na verdade que seriam conceituais e em contra partida também proporcionar é... proporcionar também é... essa troca de valores, de atitudes comportamentos, essas coisas.” (Roberto)

“[...] então essa vivência que a gente teve fora da escola foi de suma importância pra quê? Pra mim tá percebendo mediações que eu possa fazer dentro da escola e atuar dentro da escola de forma mais profissional e saber elabora... é... elaborar oficinas, elabora técnicas, elabora métodos que o quê? Que Eu possa utilizar no meu dia-a-dia como profissional, então pensando como profissional o quê que ele pode ter me ajudado, ele me ajudou a ampliar minha visão como educador, pensando de forma o quê? Como atender as necessidades o que a escolas precisam, o que os alunos precisam, qual é a carência social que a população de

Planaltina no contexto, falando no contexto de planaltina têm e o que eu posso tá fazendo pra ajudar” (Jorge)

Um outro significado que também faz parte do mapa de significados é a competência ética, onde os participantes exprimem a ideia de que têm um compromisso com o ensinar, que o trabalho de educar se relaciona com “mudar histórias de vida” de si mesmo/a e dos alunos com quem trabalham.

“Eu descobri nele que é muito difícil você trabalhar em equipe, é muito difícil você ter todo mundo contribuindo, é muito difícil você é... você conseguir.. é... conversar com todo mundo de uma forma que todo mundo compreenda, sabe, é muito complicado inclusive na nossa vida profissional, então eu acredito que o projeto tem contribuído muito nessa parte... nessa parte pra mim de trabalho em equipe, planejamento, discussões, a importância inclusive de você dialogar com o outro, eu acho que essas coisas forma alguns diferenciais”. (Flor)

Portanto, após toda essa análise, fica evidente que uma formação inicial de professores na perspectiva da prática contribui para a educação como um todo, pois “a educação é condição essencial para o desenvolvimento do país” (NAVES, 2015, p.13). Uma formação com vistas à inclusão traz à tona o foco do processo educacional, qual seja: a relação professor/a-aluno/a, no sentido de, como muitos participantes já mencionaram, ser o/a professor/a o/a responsável para dar possibilidades para que os educandos, no presente e no futuro, possam ir além das expectativas individuais, por perceberem possibilidades outras de atuação de si que não se vinculam, apenas, ao contexto de vida concreto e presente.

Enfatizamos que a formação inicial, tendo como aliada uma formação teórica e prática, por meio da relação entre a universidade e a escola, transforma a perspectiva de muitos graduandos, seja do ponto de vista do desejo de ser professor/a; seja do ponto de vista de atuar de diferentes maneiras possíveis no espaço do entre: entre mim e o outro; entre a escola e a universidade (SOUSA; CAIXETA; SANTOS, 2016).

Muitos dos participantes afirmam que foram, justamente, as experiências vividas no projeto as responsáveis pela escolha pela docência com convicção. Isso porque as atuações no projeto requeriam ações coletivas tanto de estudos teóricos como de atuação prática, ampliando as possibilidades de posicionamento de si como licenciandos e futuros/as professores/as. Com isto, percebemos que a formação em licenciatura é favorecida pela articulação entre a universidade e a escola, tal como defende Naves (2015), uma concepção de

formação em que “[os] saberes docentes [são construídos] por meio de uma articulação entre teoria e prática, entre universidade e escola básica” (p.23).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão tem sim alcançado seus objetivos. Os resultados evidenciaram que o projeto tem contribuído de forma significativa para uma formação docente diferenciada, onde a sala de aula, na atuação na graduação, é compreendida como um espaço formador. O projeto tem contribuído para uma formação docente completa, trazendo um novo significado à educação, levando os participantes a crerem que é possível atuar em sala de aula, ainda na graduação, com vistas à inclusão, que não é só do outro, mas de si- mesmo(a) como mediador(a).

O foco nos benefícios da colaboração entre profissionais e instituições, evidenciado na fala dos participantes da pesquisa sobre o projeto, indica a necessidade de uma reformulação dos currículos das licenciaturas que devem apontar para maior integração universidade-escola. Isto porque a formação inicial docente na escola promove troca de experiências, espaços de vivências, possibilidades de conhecer e se apropriar de culturas novas. Todas essas possibilidades de interação são enriquecedoras para o desenvolvimento humano, ultrapassando os “muros” do profissional, ou seja, do que diz respeito, apenas às competências técnicas.

Como pôde ser constatado nas entrevistas, o que ocorre no projeto é uma formação docente que contempla as pessoas, o contexto e suas possibilidades de uma atuação crítica e reflexiva. Para tanto, há um exercício teórico e prático de se pensar nas pessoas, mais especificamente, nos alunos como seres ativos que, através do trabalho coletivo, podem tecer oportunidades variadas de atuação, inclusive em contextos de difícil rompimento com a estigmatização que é o caso dos adolescente em medidas sócio educativas.

Para muitos dos participantes dessa pesquisa, o projeto tinha como objetivo promover ações sociais, trabalhar a inclusão dentro de espaços possibilitadores; no entanto, neste trabalho, apresentamos um sentido mais amplo, em que seus resultados ultrapassam o que se propõe. O projeto se torna uma possibilidade mais ousada do que era previsto, quando surgiu, por não reconhecer impossibilidades, reconhecendo os obstáculos como estímulos para se fazer e se atuar diferente. As adversidades que surgem, no contexto do projeto, são estímulos para se trabalhar e fazer do mundo um lugar melhor por meio da educação; pois, se esse não é o único caminho, é um dos principais, onde construiremos uma sociedade mais justa, mais

diversa, acolhedora, possibilitando que todos tenham oportunidades iguais, considerando suas diferenças.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/1996. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- CAIXETA, Juliana Eugênia; SOUSA, Maria do Amparo; SANTOS, Paulo França (organizadores). **Educação e psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão**. 1 ed. – Curitiba: CRV, 2015.
- COSTA, Ana Maria et al. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 72, p. 89-109, 2000.
- DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010
- LOPES, Rafaelle Estrela. **Os professores e as ausências sentidas na inclusão**. 2012. 51 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Naturais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- MACÊDO, Fabiana Miranda de Souza. **Responsabilidade social: um olhar conceitual de um projeto de extensão universitária**. 2014. 28 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais)—Universidade de Brasília, Planaltina-DF, 2014.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** – São Paulo: Moderna, 2003.
- MARCIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. 2 ed. rev. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.
- MOURA, Caroline Ellen Barbosa Santiago de. **Mediação e prática docente: o papel do professor**. 2014. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) —Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- NAVES, Rozana Reigota (organizadora). **Formação de professores: ação-reflexão-inovação**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento-um processo sócio-histórico. In: **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento-um processo sócio-histórico**. Scipione, 1993.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez competências para ensinar**. 2000.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. Ed. – 14. Reimpr. - São Paulo: Atlas, 2012.

SANTOS, Mônica Pereira dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista Movimento–Revista da Faculdade de Educação da UFF–no**, v. 7, p. 78-91, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143, 2009.

SILVA, Delano Moody; CAIXETA; Juliana Eugênia. **As contribuições do PIBID para o processo de formação de professores na universidade de Brasília**. Texto não publicado. Faculdade UnB Planaltina. Universidade de Brasília, Planaltina, 2016.

SOUSA, M. do A. de.; CAIXETA, J.E.; SANTOS, P.F. **A metodologia qualitativa no delineamento de atuações pedagógicas inclusivas**. Anais. V Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa. Porto, Portugal, 2016.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VIOTTO FILHO, Irineu A. Tuim; PONCE, Rosiane de Fátima; ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira de. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. **Psicologia da Educação**, n. 29, p. 27-55, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

Anexo

Anexo 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Victor Hugo dos Santos Rodrigues, estudante do curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Faculdade UnB Planaltina – FUP, sob orientação da Professora Dr^a Juliana Eugênia Caixeta, estou realizando uma pesquisa que objetiva analisar se a proposta do projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão está sendo alcançada.

Tenho interesse neste estudo, pois, como participante do projeto, percebo o engajamento dos participantes e tudo o que é possibilitado pelo mesmo, no que se refere a atividades realizadas junto a instituições de ensino, possibilitando que estudantes estejam em contato direto com o espaço escolar e seus desafios diários.

Sua participação é muito importante, pois a análise dos dados nos possibilitará saber a efetividade do projeto para, a partir daí, podermos, cada vez mais, aprimorar os resultados das ações realizadas. O instrumento de pesquisa é uma entrevista, e, para executá-la, é necessária a sua autorização. Sua participação é voluntária, sendo assim, poderá desistir de participar da pesquisa em qualquer etapa, sem prejuízo algum. Os dados são sigilosos, e, em momento algum, o seu nome será divulgado.

Victor Hugo dos Santos Rodrigues

Aluno de graduação do curso de Licenciatura em Ciências Naturais

Email: victorh.bsb@gmail.com

Juliana Eugênia Caixeta

Professora Doutora da Faculdade UnB Planaltina – FUP

CONSENTIMENTO DO/A PARTICIPANTE

Eu, _____, DECLARO que fui esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos do estudo pelo pesquisador, e CONSINTO minha participação, estando ciente que a pesquisa tem fins de estudo, publicação em revistas científicas e/ou formação de professores.

Planaltina, ____ de _____ de 2016.