

**FORMATION CONTINUÉE D'ENSEIGNANTS DE L'ÉCOLE PRIMAIRE:
UNE ACTIVITÉ DE COOPÉRATION ENTRE L'UNIVERSITÉ ET L'ÉCOLE**

**CONTINUOUS EDUCATION FOR PRIMARY SCHOOL TEACHERS: A
COOPERATIVE ACTIVITY BETWEEN UNIVERSITY AND SCHOOLS**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
UMA ATIVIDADE COOPERATIVA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA**

PRETTO Valdir

Docteur en Sciences de l'éducation de l'Université de Lyon-Lyon2 (France) et de
UNISINOS São-Leopoldo (RS - Brésil) (Doctorat en cotutelle)
Enseignant-Chercheur à UNIFRA – Santa Maria (RS - Brésil)
pretto@gmail.com; pretto@unifra.br

BOER Noemi

Docteur em Educação Científica e Tecnológica. Université Federal de Santa
Catarina (2007). Enseignante-Chercheur à UNIFRA – Santa Maria – URI - (RS - Brésil)
noemiboer@gmail.com

VESTENA Rosemar de Fátima

Doctorat em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Université Federal
de Santa Maria - UFSM - RS - Brésil. Enseignante-Chercheur à UNIFRA – Santa
Maria (RS Brésil). Enseignante à Ecole Basique
rosemarvestena@gmail.com

BENITES Suzete Necchi

Docteur em Educação pela FPSE/UCL em Louvain-la-Neuve Belgique (2003).
Enseignante-Chercheur à UNIFRA – Santa Maria (RS - Brésil)
suzetebenites@gmail.com

RÉSUMÉ

L'objectif de cette communication est de décrire une activité de coopération entre chercheurs et enseignants des écoles publiques du Brésil entre 2013-2014 concernant la question de la formation continuée. Ceci a été réalisé à partir d'un projet universitaire impliquant une réflexion commune chercheurs-enseignants. Leurs attentes étaient celles de dynamiser l'éducation socio-scientifique et environnementale. Du point de vue de la formation, quatre ateliers ont été conçus à partir d'une approche théorique-pratique selon des conceptions de Morin; Nóvoa; Tardif; Reis; Galvão et Sauvè. Quatre chercheurs; deux étudiants boursiers et 89 enseignants ont participé à ce projet. Les résultats suggèrent une compréhension plus fine de l'objet d'étude et de l'action de formation, grâce à la complémentarité des aspects théorique et pratiques.

Mots-clé: Coopération école-université; Education; Questions environnementales.

ABSTRACT

The objective of this article is to describe a cooperative activity between university researchers and Brazilian public school teachers in the years of 2013 and 2014 concerning issues about continuous learning. This started from a university project involving teachers and researchers in a common reflection, their goals were to dynamize the social scientific and environmental education. Four workshops were designed from a theoretical practice approach from Morin; Nóvoa; Tardif; Reis; Galvão and Sauvè conceptions. Four researchers; two scholarship students and 89 educators participated in this project. The results suggests a more detailed understanding of the object of study and training, thanks to existent complementary between theoretical and practical aspects.

Keywords: University and school cooperation; Environmental issues.

RESUMO

Objetivamos descrever e analisar um estudo realizado pela cooperação entre pesquisadores universitários e escolas públicas de um município do Sul do Brasil, no biênio 2013-2014. Teve como origem a questão da formação continuada de professores, cuja necessidade oferecia também um terreno de pesquisa para a universidade. As expectativas dos professores estavam voltadas em dinamizar a educação sociocultural, sociocientífica e socioambiental nas escolas. Assim, os pesquisadores elaboraram quatro oficinas ministradas gratuitamente. A metodologia foi de abordagem teórico-prática subsidiada por Morin; Nóvoa; Tardif; Reis; Galvão e Sauvè. O trabalho envolveu quatro professores universitários, duas bolsistas e 89 professores de escolas. Nesta cooperação evidenciamos uma complementaridade de aspectos teóricos e práticos que resultou na publicação de dois artigos e no fortalecimento da interação universidade-escola.

Palavras-chave: Cooperação. Questões socioculturais, socioambientais e sociocientíficas.

INTRODUÇÃO

Entende-se que as práticas pedagógicas e a produção de conhecimento não estão desvinculadas da formação e vivências dos professores. Para Wagner (1997) a cooperação se constitui num trabalho conjunto marcado pela relação de confiança de modo que os envolvidos manifestem abertura para o diálogo e aprofundem mutuamente seus saberes. Também é marcada pela imprevisibilidade, alicerçada pela negociação e tomada de decisões diante de um objetivo comum partilhado por todos os envolvidos.

A cooperação se configura como uma alternativa metodológica para mediar projetos de intervenção e investigação acerca da prática educativa, especialmente quando estabelecida pela parceria entre escolas e pesquisadores desprovidos de uma hierarquização de importância no grupo (BOAVIDA; PONTE, 2002).

Os estudos de Reis et al. (2011) mostram que os professores precisam ser apoiados e envolvidos na construção de novas estratégias pedagógicas para atender às exigências educacionais. Disso decorre a compreensão de currículo escolar dinâmico, em que professores passam a ser agentes da construção curricular. Essa nova ênfase, declaram os autores, rompe com o trabalho individual, pois pressupõe a interação e o planejamento coletivo. Nessa concepção de trabalho escolar é possível situar questões controversas que emergem no cotidiano, cuja análise compreende diferentes pontos de vistas.

Tardif (2004) explica que se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais, devem ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino atuam, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos e com seus colegas. Argumenta que a pesquisa universitária em educação deve se apoiar nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores. Nesta intenção podemos inferir que existe uma cooperação teórica e empírica formativa que pensa o bem comum do futuro cidadão.

No que tange à formação de professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº 9.394, em seu artigo 61 dá ênfase à indissociabilidade entre teoria e prática, mediante a capacitação em serviço, destacando o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. Recomenda os princípios metodológicos que devem orientar os currículos e as propostas de formação inicial e continuada para a docência. Essas diretrizes visam a subsidiar práticas pedagógicas que permitam validar ações direcionadas à formação de professores (BRASIL, 1996). Nessa perspectiva é que se desenvolveram as atividades de cooperação entre universidade e escolas públicas da educação básica, aqui relatadas.

A demanda partiu do município de Nova Palma, situado na parte central do Estado do Rio Grande do Sul (RS), na 4ª Região de Imigração Italiana, ocorrida no final do século XIX no Sul do país. Atualmente, o município tem aproximadamente 7000 habitantes. Como consequência dessa composição, a comunidade tem uma tradição religiosa católica que ainda é dinamizadora e organizadora das atividades sociais e instituições locais (VESTENA, et al., 2015). Portanto, trata-se de um *lócus* com características culturais e socioambientais específicas, pois abriga uma população que guarda em sua origem as tradições desses imigrantes.

Nos contatos estabelecidos com as lideranças educacionais daquele município identificaram-se três polos de interesses: questões *socioculturais*, *sociocientíficas* e *socioambientais* ligadas à formação de professores e aos processos de ensino que foram trabalhados, em quatro oficinas pedagógicas: a *cultura* local inserida num contexto global; *educação sexual (ES)* e *educação ambiental (EA)* e, por último, *âncoras e planejamento de carreira*.

Objetivamos relatar as atividades desenvolvidas no contexto da formação continuada de professores e, especificamente, procuramos destacar os seguintes objetivos: a) refletir acerca da influência da *pluralidade cultural* no processo educacional; b) estudar as mediações possíveis da educação sexual no contexto escolar; c) discutir o meio ambiente e apresentar possibilidades metodológicas para trabalhar a educação ambiental na escola, d) identificar âncoras de carreira predominantes entre os participantes, com vistas ao conhecimento de suas motivações em relação à carreira do magistério.

1 CONSIDERAÇÕES RELATIVAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para enfrentar os desafios da docência, Nóvoa (1995) parte da premissa de que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva e, desta postura, desenvolvam-se meios que promovam o pensamento autônomo, para facilitar a autoformação do professor. Defende que o professor constitui-se professor, “não por vocação ou por herança, mas nas relações que estabelece na dinâmica do seu meio social, em toda a sua história pessoal, como, por exemplo, a sua vivência social geral e

no seio familiar, no ambiente escolar ou no exercício profissional” (NÓVOA, 2004, p.45).

O autor acentua que é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão, ou seja, existe a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Para isso, é necessário promover novos modos de organização da profissão, modificando algumas tradições. A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior, é preciso sim preencher o fosso entre os discursos e as práticas. Para reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores, é necessário construir um conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional e captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Assim, a aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como profissão ou constrangimento (NÓVOA, 2009).

Marcelo García (1999) reforça a importância de enfatizar o aspecto *continuum* ao modo de conceber a formação de professores. Enquanto continuidade, a formação é uma ação dinâmica que se inicia na universidade e se prolonga ao longo da vida. Entre os princípios voltados à formação de professores, descritos por este autor, destacam-se: a formação contínua e permanente; a formação que estimula o processo de mudanças; a posição da escola como *locus* formativo e a atenção à; além de dominar os conteúdos, o professor precisa saber ensinar e, para isso, é necessário integrar os conteúdos curriculares e a formação pedagógica. Por último, oportunizar ao professor o questionamento acerca de suas crenças e atuação profissional.

Tardif (2000, 2004) coloca no cerne da prática profissional e da profissionalização a questão epistemológica, uma vez que, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo. Este autor atribui à noção de *saber* um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades ou aptidões e as atitudes. Salienta que o sentido amplo de *saber* reflete o que os próprios profissionais dizem a respeito de seus próprios saberes profissionais. A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar os saberes subjacentes para compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. A epistemologia também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores.

2 QUESTÕES SOCIOCULTURAIS, SOCIOCIENTÍFICAS E SOCIOAMBIENTAIS

Os temas controversos que vinculam Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA), têm sido chamados de situações sociocientíficas polêmicas por envolver conflitos e interesses divergentes. A resolução dessas situações não se dá apenas por meio da análise das evidências como os dados empíricos, mas sim pela compreensão da dinâmica existente entre esses temas, que são influenciados por hierarquizações de valores, conveniências pessoais, pressões de grupos sociais e econômicos, entre outros fatores (REIS; GALVÃO, 2005). Segundo Rudduck apud Reis (2007, p.4), “uma questão é definida como controversa se as pessoas se encontram divididas sobre ela e se envolve juízos de valor que impossibilitam a sua resolução apenas através da análise das evidências ou da experiência”. De acordo com Silva e Carvalho (2007, p.7) “Os temas controversos possibilitam afastarmo-nos dos conceitos de harmonia, verdade absoluta,

totalidade, determinismo, universo mecânico e neutralidade, normalmente presentes no discurso científico”. Segundo esses autores, temas controversos induzem ao pensamento crítico, porque em sua análise, retomam-se questionamentos relacionados às visões de mundo contemporâneo e suscitam o diálogo entre diferentes formas de saber.

Questões sociocientíficas possuem uma natureza contenciosa, podem ser analisadas segundo diferentes perspectivas, não conduzem a conclusões simples e envolvem, frequentemente, uma dimensão moral e ética (SADLER; ZEIDLER, 2002). A educação formal retrata a ciência como, coerente, objetiva e não problemática levando-nos a pensar que os métodos rigorosos de pesquisa mostram verdades absolutas. No entanto a divergência de opiniões acerca dos temas controversos revela o envolvimento de diversos fatores na formação do pensamento crítico, como valores morais, estéticos, ecológicos, educacionais, culturais e religiosos. Portanto, segundo Reis et al. (2011) podemos concluir que as práticas diárias dos cidadãos não são o reflexo direto dos conhecimentos científicos, mas sim o resultado da integração desses contextos específicos, opiniões e valores pessoais. Questões sociocientíficas e socioambientais estão inseridas em um contexto sociocultural, portanto são produtos da ação cultural.

Nas questões socioculturais, está inclusa a formação docente que conjuga os diversos valores nas relações que se estabelece em sala de aula. Assim, a educação e o conhecimento construído têm em si uma natureza alicerçada na realidade social como ponto de partida, em que o conhecimento é uma atividade intelectual, na qual o homem procura refletir sobre o mundo que o cerca com suas diferentes formas de pensar e agir. Esse homem que busca nos meios acadêmicos construir sua identidade em uma sociedade plural da pós-modernidade apresenta cada vez mais uma estreita relação com a sua cultura que sendo rica de significações, ocupa lugar central e decisivo para a construção de identidades pessoais e sociais.

Nessa perspectiva Woodward (2000, p.41) ressalta que “[...] cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados”. O autor também explica que para manter a ordem social ocorre entre os membros de uma sociedade, certo grau de consenso sobre como classificar as coisas e acrescenta: “Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por cultura” (p.41).

A cultura foi por muito tempo considerada como o que melhor se produzia de maneira global. Outras concepções remetem para a ideia de cultura como “[...] todos os aspectos de uma realidade social” (SANTOS, 1994, p. 23). Nesse ponto podemos perceber a cultura primeiramente como as características da vida social de povos e realidades bem diversas da nossa. Em segundo lugar, a cultura como norteadora de questão referente às dimensões do conhecimento, das crenças e do modo pelo qual as pessoas pensam e agem na realidade. Assim “entendemos [...] que a cultura diz respeito a uma esfera, a um domínio, da vida social” (SANTOS, 1994, p.25). Para tanto, vemos a partir dessas duas concepções básicas de cultura que elas são dinâmicas e sempre conectadas, cooperando com os vários processos de transformação e isso nos leva a refletir sobre as mudanças que ocorrem em nossa sociedade, em sala de aula e como afetam diretamente a comunidade científica.

O pensamento pós-moderno nos apresenta a cultura como uma ação que perpassa tudo o que acontece em nossas vidas. Morin (2002, p. 14) entende que “os indivíduos produzem a sociedade, mas a sociedade, com sua cultura e linguagem retroage sobre os indivíduos”. Somos, portanto, produtos de nossa cultura e, ao mesmo tempo, produtores de novas dimensões culturais.

As intensas mudanças sociais, políticas e econômicas produzidas especialmente pelo avanço tecnológico, trazem consequências na constituição de uma nova ordem social. As inovações no que concerne a conceitos e valores no mundo do trabalho sofrem transformações e reestruturam as relações inter e intrapessoais. Com base nos referenciais externos de valores e conceitos de modernidade, mas atrelados às necessidades individuais, emergem necessidades de realização pessoal e profissional no contexto de uma nova cultura organizacional.

Nas questões sociocientíficas, estão envolvidos também nos temas relativos à educação sexual (ES). A ES na escola pode abrir caminho para a reflexão e, muitas vezes, para a desnaturalização de certas questões que perpassam este tema como, por exemplo: a possibilidade de planejar o número de indivíduos de uma família por meio do uso ou não dos métodos anticoncepcionais; o cuidado em usar ou não preservativo masculino e feminino (camisinha) para evitar doenças e síndromes obtidas por contato sexual; as questões de gênero que podem desencadear discriminação sexual e violência doméstica; a controvérsia do aborto diante de uma gravidez indesejada; discussões oriundas do uso das novas tecnologias como reprodução assistida, doadores de sêmen e de óvulos, barriga de aluguel, teste de paternidade duvidosa. A ES permite também discutir as novas configurações familiares decorrentes principalmente das uniões homoafetivas (FURLANI, 2007).

Devido à desinformação acerca do sexo e sexualidade na sociedade brasileira, o programa de Saúde nas Escolas (BRASIL, 2007) veio reforçar o trabalho dos professores visto que, visa a dar assistência à saúde dos escolares principalmente quanto às questões reprodutivas.

A proposta da oficina de ES foi a de propiciar, ao grupo de professores envolvidos, o contato com as experiências de seus pares por meio de vivências similares ou contrárias às suas, para estimular e repensar a prática docente tanto no microespaço da sala de aula como no macroambiente escolar e/ou da sociedade como um todo. Segundo Libâneo (2004), esse esforço coletivo, combinado com parceiros de diferentes níveis de conhecimento, produzirá novos instrumentos culturais que fortalecerão ações, enquanto grupo de professores e indivíduos, trazendo elementos inovadores ao currículo escolar.

Nos temas socioambientais está incluso o meio ambiente como objeto de estudo da EA. Este é também um tema controverso tendo em vista diferentes posições da população diante de questões a ele relacionadas. Sauv e e Orellana (2001) consideram a EA uma dimensão essencial da educa o básica, pois a situam no centro de um projeto de desenvolvimento humano que compreende esferas de rela es consigo mesmo, com os outros e com o meio. Sauv e (2005) declara que há imprecisão conceitual da EA. Considera que educar   muito mais do que ensinar e isso implica as escolhas dos métodos educacionais, na defini o de objetivos, na inevitável referência a valores e na escolha de estratégias. Constata que o significado dos termos EA e meio ambiente varia entre as pessoas, particularmente entre professores e pesquisadores, formando uma verdadeira “cartografia pedagógica” (p. 17).

Tendo como parâmetros a concep o dominante de meio ambiente; a intenc o central da EA; os enfoques privilegiados; o(s) exemplo(s) de estratégia(s) ou de modelo(s) que ilustra(m) as práticas, Sauv e (2005) identificou quinze correntes de EA: naturalista, conservacionista/recursista, resolutiva, sist mica, científica, humanista, moral/ tica, holística, biorregionalista, prática, crítica, feminista, etnográfica, da ecoeduca o e da sustentabilidade.

Como subsídio teórico para trabalharmos a EA, apontamos a pedagogia ambiental que surge de diálogos procurando “significar a rela o pedagógica como

mediadora da relação do homem com a natureza, consigo mesmo e com os outros homens” (LUZZI, 2012, p.115). A pedagogia ambiental busca a formação do sujeito em sua plenitude, elevando sua autorreflexão como ferramenta para se construir e transformar seu mundo, o que reflete na valorização de si, do meio e da sua própria formação. Como recurso metodológico que permite abordar aspectos inerentes à CTSA utilizamos, na oficina de EA, a interpretação de *cartoons*.

3 ÂNCORAS DE CARREIRA

Na década de noventa, Edgar Shein desenvolveu as chamadas *Career Anchors* (âncoras de carreira) ou inclinações profissionais que correspondem à autoimagem do indivíduo em termos profissionais relacionando-se, portanto, ao sentimento de identidade profissional. Trata-se da motivação pessoal em permanecer em um determinado espaço de trabalho com possibilidades de desenvolver-se enquanto pessoa e realizar-se profissionalmente.

Segundo Schein (1996), as inclinações profissionais estão descritas em oito âncoras: *competência técnica/funcional (TF)*; *competência para gerência geral (AG)*; *autonomia/independência (AI)*; *segurança/estabilidade (SE)*; *criatividade empreendedora (CE)*; *serviço/dedicação a uma causa (VS)*; *desafio puro (PD)* e *estilo de vida (EV)*.

O questionário Âncoras de Carreira é um inventário que auxilia na percepção, na análise e na tomada de decisões relacionadas à vida profissional. O mapeamento dos principais valores permite relacioná-los com as escolhas profissionais. Não se trata de um teste psicológico, contudo, a fundamentação teórica proposta por Schein (1996), permite a identificação das principais características do perfil profissional. É um instrumento utilizado como base em inúmeras investigações relacionadas às inclinações profissionais, cultura organizacional, identidade profissional, qualidade de vida no trabalho, entre outros.

4 METODOLOGIA

Os participantes deste estudo foram 89 professores da educação básica, de ambos os sexos com idade superior a 20 anos. Quanto à formação profissional todos possuem curso superior nas seguintes áreas: Pedagogia (38); Letras Inglês - Português (15); Matemática (9); Educação Física (7); Geografia (7); Ciências Biológicas (5); Artes (2); História (2), Filosofia (2), Química e Física (2). Treze possuem especialização em Psicopedagogia; três em Gestão Educacional e, um em Estatística.

Entre os 89 participantes, 34 professores têm até dez anos de atuação serviço no magistério; 22 professores entre onze e vinte anos; 26 professores entre vinte e um e trinta anos e, 6 professores, acima de trinta anos. Do total dos participantes, apenas seis atuam na educação infantil, sendo que os demais atuam no ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos (EJA). Os professores foram convidados a participar de quatro Oficinas Pedagógicas, com 4 horas de duração, realizadas em uma escola situada na sede do município de Nova Palma, RS. As oficinas foram ministradas concomitantes no período de dois dias. Para isso, os professores foram organizados em grupos que variam de 21 a 24 participantes observando-se o critério de nível de ensino e área de atuação. As oficinas que constam no Quadro 1, foram desenvolvidas com base em uma abordagem metodológica teórico prática, subsidiada em autores descritos no referencial deste artigo.

Quadro 1 – Demonstrativo da sequência de atividades das oficinas pedagógicas

OFICINA	CONTEÚDO	METODOLOGIA	RECURSOS	SISTEMATIZAÇÃO
Cultura e Prática Docente	-Professor e sua história cultural -Pluralidade cultural e prática docente -Identidade, ciência, cultura e conhecimento	-Exposição dialogada -Análise de situação problema	- <i>Power point</i> -Imagens -Análise de texto	-A relação professor-aluno em sala de aula analisando e estudando os fenômenos culturais.
Educação Sexual (ES)	-Sexualidade e cultura -Gênero e sexualidade -Abordagens da ES -Metodologias de ES	-Exposição dialogada -Trabalho em grupo -Análise de situações problemas	- <i>Power point</i> -Música -Revistas -Papel <i>kraft</i> e cola	-Socialização dos painéis com a escolha de um final para cada situação problema.
Educação Ambiental (EA)	-Histórico da EA -O meio ambiente -Correntes de EA -Metodologias EA	-Exposição dialogada -Atividades em grupos -Análise de <i>cartoons</i>	- <i>Power point</i> -Vídeo -Textos - <i>Cartoons</i>	-Registros escritos referentes à interpretação dos <i>cartoons</i> .
Âncoras de Carreira	-O trabalho -Planejamento de carreira e metodologia -Inventário pessoal -Âncoras de carreira	-Exposição dialogada -Trabalho individual	- <i>Power point</i> -Inventário pessoal -Questionário âncoras de carreira	-Registros referentes às três primeiras âncoras de carreira e interpretação.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Além dos professores das escolas, o trabalho envolveu 03 gestores que respondem pela Secretaria de Município da Educação (SMEd) e, de maneira indireta, foram atingidos os alunos das escolas em que os participantes atuam. Esses dados encontram-se sumarizados na tabela 01, a seguir.

Tabela01 – Demonstrativo de escolas e público atingido

Categorias	Escolas	Professores	Alunos
Educação Infantil	-	06	77
Ensino Fundamental	09	58	772
Ensino Médio	01	23	231
EJA	-	02	80
Gestores SMEd	-	03	-
TOTAL	10	92	1.160

Fonte: Censo Escolar/INEP 2011

A parceria entre a universidade e escolas foi beneficiada por meio das articulações, retroalimentando as práticas docentes dos envolvidos. Essa proposição fundamenta-se na política educacional brasileira para a formação de professores, no Parecer CNE/CP nº 9/2001, que, entre outras necessidades, aponta: “estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional; fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e professores” (BRASIL, 2002, p. 9).

Entre os resultados da cooperação citam-se a publicação de dois artigos apresentados no XVII Seminário de Ensino Pesquisa e Extensão da UNIFRA, disponível no site <http://www.unifra.br/eventos/maiseventos/Default.aspx?id=DschhaHSgvs=#>. O primeiro artigo está intitulado como *Discutindo cartoons: abordagem de temas controversos como fator colaborativo para o debate em EA* destaca a síntese dos trabalhos em grupo (G).

Quanto à utilização de *cartoons* em sala de aula, os participantes de G1 entendem que este recurso permite “a construção de conceitos, interpretação, criatividade, reflexão e criticidade”. O grupo G4 declara que “a utilização da imagem motiva a atenção dos alunos, o interesse e entusiasmo ao trabalhar o tema”. Outros professores acreditam que os *cartoons* possibilitam o “desenvolvimento de habilidades de criatividade, criticidade, leitura de imagens, reflexão, conscientização ecológica, construção de conceitos, interpretação, cidadania, discussão de valores, observação e relação dos temas com a vivência do aluno” (G3).

O segundo artigo, intitulado *A contribuição da cultura na prática docente*, teve como objetivo refletir acerca da *Pluralidade Cultural* na prática do ser professor. A cooperação entre a universidade e a escola cria uma via de mão dupla, pois ambos os espaços ficam fortalecidos pela troca de vivências e se cria uma nova cultura na relação interpessoal, profissional e de ensino-aprendizagem. Dessa forma, são empreendidos novos conhecimentos, desconstruídos conceitos e paradigmas e, coletivamente, construídos outros.

A comunidade de Nova Palma tem na sua maioria a fé católica como base de sua formação social. Em consequência desse contexto os valores empreendidos pela religião se refletem na escola. Em se tratando da ES a inclusão deste tema no currículo escolar por si só pode estabelecer uma relação controversa entre escola e familiares. No entanto, trabalhar questões que envolvem sexo e sexualidade, mediada pela sistematização escolar, atende às demandas da comunidade e às políticas educacionais do país que orientam para a inclusão no currículo escolar de questões relativas ao corpo, gênero, métodos anticoncepcionais e doenças sexualmente transmissíveis.

A âncora de carreira serviço e dedicação a uma causa (VS) foi identificada como primeira e segunda âncora em todos os grupos e, em terceiro lugar, a âncora estilo de vida (EV). A análise da primeira e segunda âncora indica que, na concepção desses profissionais, o magistério ainda está vinculado ao cumprimento de uma missão filantrópica, de abnegação e renúncia. Contudo, a análise das âncoras de menor posição apresenta valores que permitem equilibrar necessidades pessoais e características de autovalorização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cooperação entre universidade e escola oportunizou a valorização do conhecimento tanto dos professores participantes quanto dos formadores. As temáticas socioculturais, sociocientíficas e socioambientais, desenvolvidas nas oficinas, se constituíram em oportunidades de trabalhar o currículo pela transversalidade considerando uma interpretação e ação multidisciplinar.

Na influência da *pluralidade cultural* no processo educacional constatamos que os participantes entenderam a importância do tema na relação professor-aluno, no desenvolvimento de conteúdos e na compreensão de valores históricos. Em relação às questões sociocientíficas, as mediações da educação sexual, desencadearam reflexões e permitiram novas propostas didáticas para trabalhar a ES na escola.

Nas questões socioambientais observamos controvérsias a respeito do tema tendo em vista a heterogeneidade de posições sociopolíticas dos participantes. A utilização de *cartoons* como recurso didático para se trabalhar EA escolar viabiliza a reavaliação de concepções pré-estabelecidas, reformulação de hipóteses e a construção de novas concepções.

A âncora de carreira serviço e dedicação a uma causa (VS), predominante no grupo de participantes, indica tendência à supervalorização do trabalho em detrimento do desenvolvimento intrapessoal. Existem particularidades relacionadas a solucionar

problemas, melhorar a harmonia entre as pessoas, ajudar aos outros, tornando o mundo um lugar melhor para se viver.

Portanto, esperamos que os professores, em seus espaços escolares, ancorados em fundamentos epistemológicos, possam se organizar sempre, e na medida do possível, em torno de propostas didáticas que atentem aos princípios da interdisciplinaridade e da contextualização do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P.(2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, p.43-55. Lisboa.
- BRASIL. (2009). Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. *Programa de saúde na escola*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007. Acesso em: 29 de jan. 2015.
- BRASIL. (1996). Conselho Nacional de Educação. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. (2002). Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 009/2001 de 18 de janeiro de 2002*. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 15 mar. 2014.
- FURLANI, J. (2007). *Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em Educação Sexual*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- LIBÂNEO, J. (2004). A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico cultural e da teoria da atividade. *Educar em Revista*, Curitiba, n.24, p.113-147.
- LUZZI, D. (2012). *Educação e meio ambiente: uma relação intrínseca*. Barueri, SP: Manole.
- MARCELO GARCÍA, C. (1999). *Formação de professores: uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- MORIN, E. (2002). Complexidade e ética da sociedade. In: CASTRO, G. de; CARVALHO, E. de A.; ALMEIDA, M. da C. (Orgs.) *Ensaio da complexidade*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, p. 11-20.
- NÓVOA, A. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: PEREIRA, M. Z. C; GONSALVES, E. P.; CARVALHO, M.E.P. (Orgs.). (2004). *Currículo e contemporaneidade: questões emergente*. Campinas, SP: Alínea.
- NÓVOA, A. (2009). *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.
- NÓVOA, A. (Org.). (1995). *Os professores e sua formação*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote.
- REIS, P. G. R. dos et al. (2011). Ligação escola-universidade: uma experiência de colaboração promotora do desenvolvimento profissional dos professores. In: GUIMARÃES, C. M. et. al. (Orgs.). *Formação e profissão docente*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, p. 60 -79.

REIS, P. R.; GALVÃO, C. (2005). *Controvérsias sócio científicas e práticas pedagógicas de jovens professores*. Lisboa. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID126/v10_n2_a2005.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2013.

REIS, P. R. (2007). *Os Temas controversos na educação ambiental*. E.S.E.: Santarém. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4730>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

SADLER, T. D.; ZEIDLER, D. L. (2002). *The Morality of Socioscientific Issues: Construal and Resolution of Genetic Engineering Dilemmas*. University of South Florida. Disponível em: <<http://faculty.education.ufl.edu/tsadler/construal.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

SAUVÉ, L. (2005). Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M; CARVALHO, I. C. de M. (Orgs.). *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, p. 11 – 44.

SAUVÉ, L.; ORELLANA, I. (2001). A formação continuada de professores em educação ambiental: a proposta do EDAMAZ. In: SANTOS, J. E.; SATO, M. A *contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora*. São Carlos, SP: Rima, p. 273 – 287.

SHEIN, E. H. (2009). *Cultura organizacional e liderança*. São Paulo: Atlas.

SILVA, L. F.; CARVALHO, L. M. (2007). *A Temática Ambiental e o Processo Educativo: o ensino de Física a partir de temas controversos*. Campinas: Editora da UNICAMP. Disponível em: <prc.ifsp.edu.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/download/152/105>. Acesso em: 22 jun. 2013.

SANTOS, J. L. dos. (1994). *O que é cultura*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitário: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista brasileira de educação*. ANPED, Campinas, SP, n. 13, p. 5 – 24, jan./fev./mar./ abr. 2000.

TARDIF, M. (2004) *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed . Petrópolis, RJ: Vozes.

WOODWARD, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.

VESTENA, R. F. et al. (2015). Construção do heredograma da própria família: uma proposta interdisciplinar e contextualizada para o ensino médio. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. v. 14, n. 1, p. 1-118.

WAGNER, J. (1997). The unavoidable intervention of educational research: a framework for reconsidering researcher–practitioner cooperation, *Educational Researcher*, n. 26, p. 13–22.